Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA IN

Scienze Pedagogiche

Ciclo XXXI°

Settore Concorsuale: Area 11/D1

Settore Scientifico Disciplinare: M-PED/01

La parola muta.
Risignificazione estetica del non detto
e autopoiesi pedagogica

Presentata da: Alessia Lusardi

Coordinatore Dottorato

Prof.ssa Tiziana Pironi

Supervisore

Prof. Maurizio Fabbri

Correlatrice

Prof.ssa Roberta Caldin

Esame Finale anno 2019

INDICE

INTRODUZIONE – Che cos'è la parola muta? …..... 2

Capitolo 1

1.1 Il senso e la parola 12

1.1.1 L'origine della parola negata, rimossa, resa muta 20

1.1.2 Il desiderio e le parole mute, il significato che non c'è 26

1.1.3 La parola muta come nihil audibile 30

1.2 La parola muta, una mancata tematizzazione …..... 32

1.2.1L'evento della parola muta, l'apertura di un nascondimento 36

1.3 *Un appunto sull'essere* 38

1.3.1La Daseinsanalyse, una chiave di lettura 44

1.4 All'ombra della parola 52

1.4.1La parola muta vive nel patico 55

1.4.2 Il senso patico dell'estetico 58

1.4.3 La parola-muta tra Nausea e Malincholia 61

Capitolo 2

2.1 All'origine della parola muta. Gli studi classici della Psicologia evolutiva …….. 67

2.1.2 La teoria di Daniel Stern. La nascita del Sè e la trappola del linguaggio……..72

2.1.3L'endocetto 79

2.2 Lo sguardo muto 81

2.2.1 Dallo sguardo alla parola 89

2.3 La parola muta come traccia 93

2.3.1 Nel ricordo, la parola 99

2.3.2 Due esempi di ricordi autobiografici: La merenda di Proust e i giocattoli di Baudelaire……....103

2.3.3 I giocattoli di Baudelaire: un ricordo d'infanzia 107

Capitolo 3

3.1 I l bosco delle parole 111

3.1.1La paura del baccano.....117

3.2 La parola trattenuta nel Mutismo Selettivo.....120

3.3 La parola sospesa, la dislessia 130
3.3.1 Il dono creativo della parola muta 135
3.4 Una riflessione sull'autismo 138
3.4.1 Pensiero e immagine ….....143
3.4.2 Parole d'avorio, un appunto sulla didassi dell'immagine 147
3.5 Partiamo dalle parole dei ragazzi…La parola muta nell'adolescenza 152
3.5.1 Sull'ipocognizione e alessittimia 155
3.6 La scelta della scuola ….....159
3.6.1Interviste 161
3.6.2 Restituzione 170
3.6.3 Non riesco a spiegarmi 171

Capitolo 4
4.1 Educazione estetica, per una pedagogia della parola muta.....178
4.1.1 La gioia dell'emozione estetica.....185
4.1.2 Mimesis-ludos- logos.....194
4.1.3 Einfühlung e mimesi per comprendere la parola muta 198
4.2 L'iniziazione alla noia e il pro-getto dell'essere ……...204
4.2.1. Per un essere estetico 210
4.3 L'origine pedagogica dell'arte 211
4.3.1 Tra le mani, la parola 217
4.3.2 Per un'ideale estetico 225
4.3.3 Forma donante 229
4.4 Che sia poesia ….....233
4.4.1. Ma è ancora possibile fare poesia? 236

Conclusione ……242

Bibliografia 247

A mio figlio Lorenzo…

Introduzione

Cos'è la parola muta?

Il concetto ossimorico di *parola-muta* evoca una potente immagine che spinge ad analizzare quegli aspetti e quelle problematiche comunicativo-espressive che si originano nella storicità della persona. La ricerca sulla *parola-muta* ambisce di divenire un percorso *antropo-logico* che si impegna a rendere manifeste le trame di significazioni silenti che, se comprese, riescono a raccontare la storia del soggetto. La *parola-muta* è una *"*lingua" *senza nome*, e per la sua vasta fenomenologia legata alle diverse forme di indicibilità, conseguenti a realtà più o meno traumatiche, non potrà essere letta sotto un'unica categoria semantica.

L*'indicibilità* è un "morso alla gola che traduce la fatica della parola"[1], è qualcosa che non ha avuto modo di esprimersi, di svelarsi ed è racchiusa all'interno una sdimensione che la custodisce[2] come segretezza. *La parola-muta* può essere definita, con la teoria del "trauma cumulativo" di Khan, una ferita, una "breccia" invisibile e silente che si può accumulare lungo il processo di crescita, tanto da fissarsi nella struttura caratteriale[3] del soggetto . Come sottolinea Maria Grazia Riva, si può parlare di "microtraumi, traumi anogettuali, presimbolici, o traumi silenti"[4], conseguenti alla mancata comprensione e disponibilità emotiva delle figure genitoriali. Perciò la *parola-muta* verrà indagata, nel percorso di questa ricerca, come un *implicito educativo,* perché la *parola-muta* ha in sé una latente potenzialità trasformativa[5], che nella perduta possibilità di esprimersi, richiama all'impegno dell' *e-ducere*, al *portar-fuori* dal soggetto in crescita una cifra di generatività e cambiamento. L' implicito, infatti:

[1] E.Madrussan, *La parola nuda.Scritture di confessione e pedagogia del disvelamento*, Torino, Tirrenia Stampatori,2003 p.12
[2] E.Isidori, *Introduzione*, in M.Migliorati, *La pedagogia dell'immaginazione. J.Louis borge come educatore*, Roma, Aracne, 2008, p.10
[3] M.Khan, *Lo spazio privato del sé*, Torino, Boringhieri, pp.45-46
[4] M.G.Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini, 2010,p.86. si veda anche M.G.Riva, L'abuso educativo, Milano, Unicopoli, 1993
[5] E.Isidori, Op.cit, p.10

rimanda al *legame*, all'*implicare* e alla *relazione* e «racchiude un'attività ermeneutica di comprensione e di interpretazione dei fatti per "disvelare" il significato»[6].

A tal proposito, uno studio interdisciplinare - grazie ai contributi della filosofia contemporanea, della psicoanalisi, della psicologia clinica e delle neuroscienze - cercherà, altresì, di far emergere i diversi aspetti della *parola-muta* come mancata identità tra l'evento vissuto e l'universo linguistico del soggetto in crescita. La parola può diventare *muta* quando il significato dell'esperienza vissuta è annichilente e irrapresentabile. Come si vedrà nel primo capitolo, infatti, se l'espressione è volontà comunicativa e intenzionale del *voler-dire*, come afferma J. Derrida, in *La voce e il fenomeno,* ciò significa che la parola è un segno pregnante di ciò che in tedesco viene definito come *bedeuten*[7]. Da qui possiamo dedurre che la parola è *muta* quando manca di *bedeuten*, cioè di espressività "volente-dire", priva di ogni intenzionalità espressiva, come se il corpo non trovasse in sé un gesto per comunicare il senso della sua storia, come se non fosse presente neanche l'implicito o un segno di espressività latente. Penso sia rilevante, affermare che, se è la *bendigkeit* (la volontà espressiva*),* come asserisce Derrida, "che anima il corpo del significante e lo trasforma in espressione volente-dire"[8], ciò non vuol dire che la parola muta, il *non detto*, siano privi di significato, anzi, è proprio il soggetto che non riesce a trovare in sé l'intenzionalità per poter dare forma comunicante a questo senso informe che non trova la sua *parola*. Per cui, la parola rimane silente quando il soggetto non riesce a *dare parole* al vissuto, all'evento che si rivela incomunicabile, indicibile.

La *parola è muta* proprio perché è carica di intensità emotiva, quindi risulta impossibile circoscriverla alla sua significazione semantica, non può non avere dimora se non nell'*erlebnis. Se l'eirfharung,* come distingue in modo molto chiaro Aldo Masullo, in *Il tempo e la grazia, è* l'esperienza in *senso proprio,* ciò che si conquista o si perde dopo aver attraversato una prova[9] tale da determinare il nostro orientamento di senso nel mondo; *l'erlebnis* è la co-origine del "senso vissuto"[10], la vera dimensione del *patico*, ciò che "mi" accade come vita vissuta, sentita individualmente nella sua particolarità[11]. La *parola muta,* in quanto *paticità,* è intensità del vissuto e proprio perché è così densa

[6] ibid
[7] J. Derrida, *La voce e il fenomeno,* Milano, Jaca Book, 2010, pp.55-68
[8] Ivi, p.115
[9] A. Masullo, *Il tempo e la grazia. Per un'etica della salvezza,* Donzelli Editore, 1995.p.11
[10] Ibid
[11] Ivi, p. 68

di senso non trova un approdo nel cognitivo. Qui il non detto è al margine tra l'assoluta certezza di aver provato una forte carica emotiva e la paralizzante sensazione di non aver parole per tale esperienza. La parola è *muta* quando non si dischiude e rimane velata dal silenzio, ciò non vuol dire che bisogni lasciarla alla deriva del Sè, alle *sponde* della disperazione, anzi, l'impegno pedagogico sarà chiamato ad accogliere e a leggere l'ombra della *parola muta* con delicatezza e sensibilità, senza esporla forzatamente attraverso strategie di recupero e rieducazione, tali da "abbagliare" quella vissuta *vissutezza ch*e può essere foriera di risorse ancora sconosciute e bisognosa di tempi lenti e ancora silenti.

Verrà analizzata la *parola-muta* come il risultato di un processo di difesa dell'io, una "scissione" tra *le rappresentazioni e il loro significato.* Infatti, l'evento che, per la sua portata emozionale o traumatica, non riesce a corrispondere ad una rappresentazione verbale permane come una rappresentazione inerte[12]. Le parole si interrompono perché l'eco emotivo dell'incomunicabilità eccede rispetto alla sua significazione. Il segno, che tendenzialmente manifesta la sua pregnanza semantica, non trovando una significazione adeguata, viene negato, rimosso, reso muto. Ne consegue la paralisi della parola, una lesione muta[13] da leggere come un sintomo, un significante di "qualcosa" che si nasconde e non riesce a rivelarsi. A tal proposito, è stato rilevante, ai fini della ricerca, approfondire lo studio lacaniano. Infatti, nell'*XI Seminario*, Lacan definisce il sintomo psicosomatico come il "significante di un significato rimosso"[14]. La parola è rassegnata ad essere mutacica perché il silenzio è l'espressione di un disconoscimento che il soggetto non riesce a rielaborare in parole, quelle parole che ricorderebbero l'ombra del primo rifiuto dell'Altro. Un rifiuto che è più facile rimuovere, accantonare o disconoscere a sua volta. Così la parola viene, in termini lacaniani, *forclusa.* Il soggetto, rimuovendo il significato del primo rifiuto, nega quella tensione desiderante della parola, che deve tradursi in un codice linguistico che impone la sua regola, con tutti i vincoli che ne derivano. Bisognerà rintracciare a ritroso, nella storia del soggetto, ancor prima dello scambio linguistico, la co-origine della rivelazione dell'Altro come dimora della parola. Il primo s*eing (segno),* per dirla con Lacan, è la madre, colei che promuove la prima articolazione, verbale, significante[15] del bambino. Nella seconda parte si è infatti cercato di rintracciare l'origine della paralisi comunicativa in quei

[12]Cfr. S. Freud, *Dalla storia di una nevrosi infantile (caso clinico dell'uomo dei lupi)* 1918 Torino, Einaudi, 2014
[13]M.Recalcati, *L'uomo senza inconscio*, Milano, Raffaello Cortina, p.264
[14]J. Lacan, Il *Seminario Libro XI, I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi (1964),* Torino, Einaudi, 2003
[15]Ivi, p.35

rapporti diadici disturbati, in particolar modo è stato approfondito il Modello di Regolazione Reciproca dell'interazione bambino-adulto e lo Still face di Ed TronicK, i quali dimostrano clinicamente come le rappresentazioni della figura materna modifichino l'umore del bambino attraverso una sorta di infusione di rappresentazioni[16]: una situazione relazionale perturbata, infatti, già nella fase neonatale, influenza negativamente lo sviluppo emotivo e cognitivo del bambino, il quale viene privato della possibilità di espandere quegli stati di coscienza che permettono che vi sia una crescita sintonica, precisamente quando i due soggetti interagiscono in modo da determinare l'emergere di significati affettivi condivisi. La deprivazione delle cure materne, come si vedrà, sarà uno dei fattori di rischio che causeranno il ritardo delle competenze affettive e comunicative. Esiste una violenza comunicativa che spesso passa inosservata, striscia ipodermicamente all'interno dei modelli educativi, è subdola perché nasce da contradizioni e incoerenze dove il bambino rimane intrappolato in un messaggio confuso. Il messaggio, se è ambiguo, risulta pericoloso per lo sviluppo psichico del bambino, scrive MG. Contini, il quale "non ha gli strumenti per smascherare i livelli confusivi e contraddittori presenti nella comunicazione materna"[17]. Paola Manuzzi parla di "corpi bambini" senza parola, *in-fans* , appunto, resi muti nella loro fragilità, deprivati dalla loro soggettività perché il "contesto intersoggettivo in cui essi vivono è sordo o perché un timbro normativo sulla bocca toglie loro la voce […] Il *corpo-infans*, che più di ogni altro avrebbe bisogno di parola e meno di tutti, invece, ne ha diritto."[18] Vi sono storie, dunque, di *parole inter-rotte*, "rotte dentro", o sospese, rese mute, sono i racconti della sofferenza soffocata e inibita di tutti quei bambini e di quelle bambine che non hanno gli strumenti e le modalità per *dis-velare* ed esprimere la loro autenticità, il loro *poter essere* attraverso ciò che realmente possono *fare*. Spesso, questi bambini, soprattutto quando raggiungono la fase dell'adolescenza, sono privi di quel lessico emozionale ineludibile per raccontare il loro vissuto. Ogni bambino porta con sé desideri e parole nascoste, a volte sospese, che hanno bisogno di trovare una forma e librarsi per non essere svuotate in discorsi o contenuti freddamente sequenziali composti da codici riduttivi e prestabiliti.

[16]Cfr.Ed Tronick, *Regolazione emotiva*, Milano, Raffaello Cortina, 2008
[17]M.G. Contini, *Comunicazione intersoggettività fra solitudini e globalizzazione,* Milano, ETS, 2002, p.106
[18]P. Manuzzi, *Il corpo l'invisibile presenza,* in M. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi, *Non di solo cervello,* Milano, Raffaello Cortina, 2006, p.p.109, 110

La *parola muta* nasce anche in ambito scolastico, dove gli obiettivi e le competenze vengono spesso identificate con le sole performances di memorizzazione e di letto-scrittura. Ma se la lettura e la scrittura non vengono inserite in quella dimensione di apertura all'ascolto e di empatia, la *parola* sarà appresa aridamente come un contenuto vuoto che esclude qualsiasi forma di espressività. Come scrive Giacomo Stella, in *La dislessia: «*Il bambino qualunque a volte tentava di capire delle parole, e questo non gli riusciva sempre male, mentre invece non era capace di scrivere da solo, senza copiarlo, nemmeno il suo nome. Così trascorse tutta la prima elementare, e il bambino qualunque arrivò alla fine dell'anno scolastico con il marchio definitivo di bambino difficile*»*[19] .

Un'altra forma di *parola-muta* è quella che nasce dal disturbo specifico di apprendimento, come nella dislessia, un deficit nel riconoscimento del grafema e del corrispettivo fonema, che limita, di conseguenza, il processo di transcodifica della rappresentazione dei grafemi e della loro trasformazione in suono[20]. La lettura della parola deraglia nella lentezza per la difficoltà di riconoscere le lettere. Questo determina una costruzione linguistica stentata, spesso sospesa: la lettura si trascina lentamente e in maniera confusa. Si potrebbe avanzare che la parola diviene *ostaggio* della parola stessa, dalla parola indecifrabile, e la frustrazione che ne consegue crea una sofferenza tale, nell'allievo, da farlo inabissare nel silenzio. È così che inizia la storia di molti studenti che non riescono a leggere e a comprendere le parole del testo, come se la parola avesse un suono lontano, indecifrabile, difficile da nominare.

La *parola-muta* può essere definita come l'espressione di un *comportamento-problema*[21], perchè il problema - che si manifesta nel comportamento disfunzionale, come affermano Edward.G.Carr - è un messaggio[22]: è un messaggio che non ha voce, e viene quindi esibito, per fare un'esempio, attraverso l'aggressività, la stereotipia o l'autolesionismo, per rivendicare una mancata comunicabilità di un bisogno. Infatti, come sostiene Dario Ianes: i *comportamenti-problema* svolgono una funzione comunicativa in mancanza di strategie espressive o autoregolative[23]. La *parola-muta,*

[19]G. Stella, *La dislessia*, Bologna, il Mulino, 2004, p.8

[20]A Una delle principali ipotesi riguarda lo studio del deficit fonologico e dell'elaborazione visivo spaziale, infatti come sostiene G. Stella, l'alterazione del "sistema magnocellulare che ha il compito di elaborare le informazioni in movimento" è disfunzionale alla elaborazione di letto-scrittura per ciò che concerne l'orientamento delle lettere e il loro scorrimento visivo durante la lettura, verrebbero fissate dai movimenti oculari in un tempo troppo breve per essere essere comprese. G. Stella Op.cit., p. 37

[21] Cfr. D. Ianes , S. Cramerotti, *Comportamenti problema e alleanze psicoeducative.Strategie di intervento per la disabilità mentale e l'autismo.* Trento, Erikson, 2002

[22] E..G.Carr e R.Mazzeo, *Il problema di comportamento è un messaggio. Interventi basati sulla comunicazione per l'handicap grave e l'autismo,* Trento, Erikson, 1998

[23] D.Ianes, Op.cit.p.88

come comportamento-problema, quindi, «ci comunica (fortunatamente) qualcosa, anche se lo fa in modo drammaticamente negativo per il soggetto e per gli altri»[24]. Questo emerge non solo nei disturbi dello spetro autistico, ma in tutte quelle forme di comunicazione che spaventano, irritano, imbarazzano e si oppongono alle proposte educative[25]attraverso la fuga, il mutismo, la chiusura e l'aggressività. Le *parole-mute* «possono assumere le forme più disperate e strane[…] alla base della definizione del comportamento problema, c'è un vissuto di disagio, preoccupazione, difficoltà, fastidio o paura [...]»[26]

La *parola-muta* può anche essere considerata, come nel mutismo selettivo, un sintomo o "disturbo psicopatologico" della personalità o "patologia del sé" a causa della forte ansia di separazione e inibizione della comunicazione che impediscono l'espressione verbale del soggetto in crescita. Il rifiuto di parlare non deve essere visto come incapacità o incompetenza linguistica, ma come espressione di un conflitto e un trauma più profondo rintracciabile spesso nelle relazioni familiari. Le parole sono mute perché i dori o le delusioni e le incertezze sono plurali, "traballanti" - afferma una delle studentesse intervistate- ma autentiche, sempre diverse, come i vissuti di tutti quei bambini e di quegli adolescenti che non trovano le parole per dirlo. Perciò, la scelta d'intervistare un gruppo di adolescenti (come si leggerà nella terza parte) è nata dall'interesse per questa "straordinaria"[27] fase evolutiva dell'essere umano. Penso che nell'adolescenza, quale fase di mutamenti cerebrali e bio-psichici, la *parola-muta* si presenti in tutta la sua fenomenologia di indicibilità, attraverso quei comportamenti, che attuano i ragazzi per nascondere e proteggere il loro mondo interiore, spesso bloccato in una mancata corrispondenza tra emozione e parola. Infatti, se la parola muta non viene intercettata come una possibile risignificazione del non detto, rimanendo solamente come un "senso nascosto del sintomo"[28], l'adolescente può arrestarsi nella dimensione stagnante di solitudine e sofferenza psichica. Allora, risponde Lisa, la parola muta si trasforma in una "gabbia", in quanto la paura di sbagliare e di essere fraintesi paralizza nel silenzio, che a vote può essere, se non una via di fuga, un momento di riflessione: «Penso ad una gabbia o una stanza vuota, perché se non riesci a parlare ti senti come imprigionato, a volte poi si possono sbagliare le parole, una

[24] Ivi,p.18
[25] Ivi, p.17
[26] D.Ianes, *L'intervento educativo sui comportamenti problema nel ritardo mentale grave e nell'autismo*, in D.Ianes (a cura di) *Autolesionismo stereotipie aggressività,* Trento, Erickson, 1992, p.11
[27]D.Siegel, *La mente adolescente*, Milano, Raffaello Cortina 2014, p.13
[28]M.Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi,* Milano, Feltrinelli, 2005, p.12.

parola può essere sbagliata, può dire quello che magari poi ti penti di aver detto. Non sempre trovi la soluzione con le parole, forse meglio stare zitti, sì, a volte sto in silenzio per non pentirmi». Ridare voce e forma alla parola è un impegno pedagogico finalizzato al superamento e al trascendimento della deiezione dell'essere senza-parole, il fenomeno dell'ipocognizione, che riguarda il particolar modo la fase dell'adolescenza e della pre-adolescenza, è un concetto elaborato dall'antropologo R.Levy, quale mancata identificazione verbale di emozioni e idee, allorché alla parola viene negata la dimensione del dicibile che le è propria. Quando mancano le parole per nominare le emozioni, manca anche un controllo sulla realtà, oltre che su sé stessi. La povertà di comunicazione si traduce in povertà del pensiero critico e in forme di aggressività inibita o manifesta. Perciò, una buona pratica educativa sarà quella mettersi sulle tracce delle storie *inter-rotte*, mute, implose negli anfratti periferici del Sé, e a queste, offrire altre rappresentazioni con nuovi alfabeti capaci di cogliere la lacerazione originaria tra l'io e il suo mondo. Secondo Biswangher, infatti, solo le immagini oniriche, la pittura e la poesia riescono ad evocare, grazie alla "personificazione drammatizzante della similitudine"[29], quelle dinamiche emotive che non riescono a trovare una rappresentazione in parole, perché «l'immagine ha il potere di esprimere senza formulazioni logiche»[30] la pregnanza emotiva dello stato d' animo più sofferto. L'arte, come si vedrà nell'ultima parte, è l'unico linguaggio di apertità e poliedricità che sa cogliere quel modo peculiare di essere-nel-mondo. Ma voler conoscere la *parola-muta* è una contraddizione in termini, perché significherebbe pretendere di far corrispondere l'informe alla forma, l'inarticolato all'articolazione, l'indicibile al dicibile. Solo la dimensione dell'estetico può tradurre con un codice non verbale ed analogico la dimensione del *patico*. La poesia, come l'arte, infatti, si nutre dell'emozione estetico-patica perché solo l'arte sa cogliere il continuum del senso. Se la poesia riesce a cogliere la linfa segreta del senso delle cose del mondo, allora saprà accogliere e trasfigurare anche la *paticità* palpitante e nascosta della *parola-muta*, nel suo senso più pregnante e segreto. L'emozione poetica è un'emozione *patica* in quanto le appartiene il senso di *vissutezza*, l'ascoso e il nascosto. L'educazione estetica, perciò, può garantire una pedagogia della *parola-muta* poiché le fenomenologie dell'arte contemporanea (pittura, performance, video-art, teatro, sperimentazione musicale) si incardinano sul paradigma del polisenso: segni, gesti, grafie, idee e memorie implicite,

[29]L. Biswangher, *Sogno ed esistenza,* Milano, SE, 1993, p.24
[30]Ibid

nascoste, se orientate e interpretate dall'educatore come tracce silenti di un Sé che sta per emergere, si assisterà alla cura di un'inedita sensibilità. Inoltre, le attività espressive, sottolinea Mario Gennari, favoriscono «l'espressione di una personalità multilaterale, che nel proprio *sensus aestheticus* prova il dovuto ed equilibrato "posizionamento" tra parte e tutto, tra io e l'altro, tra oggetto e soggetto, tra realtà e immagine, tra sviluppo e stasi».[31] Attraverso il fare della *poiesis* e della *techné* artistica il soggetto assiste non solo alla trasformazione del materiale ma diviene consapevole e protagonista di un mutamento interiore esternato nella trasfigurazione del segno e del gesto che danno vita all'inespresso, al silenzio nascosto.

Ri-significazione significa recuperare l'aspetto progettuale dell'esistenza, e in questo potere *ri-creativo* risiede un'alta cifra di apertura al cambiamento, poiché, il processo progettuale-artistico mantiene sempre un valore di produttività e trasmormatività. La *ri-significazione* è un potente strumento pedagogico per usare le parole di Maria Grazia Riva, in quanto, così come l'attività artistica, è un'azione di «rottura dei codici istituiti e di ricerca di una dmensione personale. Ri-significare allude a quella possibilità 'simbolicopoietica' a quella disposizione creativa dell'essere umano verso la costruzione di nuovi significati». [32]

Perciò l'educazione, come azione generativa di trascendimento al cambiamento, corrisponde alla stessa *risignificazione autopoietica* del soggetto in ambito artistico. L'azione artistica, dunque, quale processo di traduzione di un'idea e di una possibilità, coincide con il progetto come superamento di un punto di partenza, dove vengono destrutturate quelle idee stereotipate che atrofizzavano e rendevano il soggetto passivo; perciò, l'educazione estetica come ri-significazione auto-poietica, può essere considerata: "la rivincita del progetto sulla deiezione."[33]

La *parola-muta* richiede, quindi, alleanze, e un agire educativo di cura e responsabilità pedagogica, in particolar modo per il suo duplice aspetto di segretezza intimistica: da un lato come cifra di potenzialità empatica da custodire, e, dall'altro, come chiusura interiore da riconoscere per far sì che il silenzio non si trasformi in mutismo e solitudine. La *parola-muta,* per essere riconosciuta come esigenza espressiva del soggetto, dovrà essere accolta come "sfondo opaco"[34] pregnante di silenzi, abitudini,

[31] M.Gennari, *L'Educazione Estetica,* Milano, Strumenti Bompiani, 1994, p.171
[32] M.G.Riva, *Op.cit.*p.227
[33] V.Iori, *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1998,p.143
[34] Ivi, p.229

non detti, fraintendimenti, grazie all'intuizione e alla sensibilità estetica che è prerogativa di una capacità educante al "sentire" e al com-prendere quella parte del Sé che il soggetto in crescita non riesce a far emergere. L'educatore dovrà mettersi in ascolto lasciandosi sorprendere e attravesare da quella dimensione di fragilità, non solo dell'allievo, ma anche di se stesso, che spesso infastidisce e rende impotenti, dovrà essere un' "esploratore di mondi possibili", per dirla con Marinella Sclavi : «sempre un po' straniero anche a casa proprpria. […] questo modo diverso di ascoltare e guardare consiste nella capacità di accogliere quei dettagli che si presentano come al tempo stesso trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti»[35] . Solo così l'educatore riuscirà a ri-conoscere e a com-prendere la *parola-muta*, solo se si "farà simile", cioè, se saprà identificarsi con quel dinamismo emotivo come "profondo senso di impotenza"[36] che l'allievo non riesce ad elaborare verbalmente. È dall'attività mimesica[37] , infatti, che si origina la comprensione e la conoscenza, un'apprendimento che generandosi dalle esperienze sensoriali è innanzitutto comprensione estetica, *scienza del sensibile*. Donare possibilità di espressione alla *parola-muta* significa orientare la dimensione implicita dei non detti, delle fragilità e delle emozioni inibite *al di fuori* di una possibile implosione espressiva, liberandola dal rischio di compromettere la generatività del soggetto in crescita. Perciò l'educatore dovrà essere *pro-teso* a una riflessività che gli permetta di problematizzare l'implicito, il tacito, ciò che non riesce a rivelarsi, per offrire possibilità diverse alle parole che non trovano voce.

[35] M.Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili,* Milano, Mondadori,2003, p.223

[36]G. Scaramuzzo, *Educazione poetica. Dalla poetica di Aristotele alla poetica dell'educare.* Roma, Anicia, 2013, p.17

[37]Si faccia riferimento alla traduzione di G. Scaramuzzo, in *Educazione poetic*a, (Op.cit.) che traduce il greco *mimesthai* con attività mimesica seguendo la traduzione di Stephen Halliwel che lo traduce con *mimetic activity*.

Capitolo 1

1.1 Il senso e la parola

La *parola*, scrive Merlau Ponty in *Segni,* è «una piega nell'immenso tessuto del parlare", e per capirla, "basta che ci offriamo alla sua vita al suo movimento di differenziazione o di articolazione»[38]. Il filosofo francese, in *Segni,* ripercorre lo studio della linguistica saussuriana[39], e ne rileva che il *senso* non è speculare al segno, aderente[40] ad esso, come se fosse un'identità di fatto, ma è proprio dalla loro mancata corrispondenza, da ciò che viene definito come "scarto" tra tutti i segni combinatori di un testo, che il senso affiora. Il senso, quindi, è come se affiorasse da un'*inferenza*, cioè una sorta di legame, di connessione che il soggetto opera tra *identità mancate.* La cooriginarietà *parola-senso* nasce ed emerge dalla trama intersoggettiva dei parlanti, dai quali affiora un senso che non è mai identico al segno originario. È nel soggetto, infatti, che nasce il *significato* di ciò che sta apprendendo, cioè dall'intreccio e dalla fusione dei segni che manifestano il senso "incastonato nelle parole"[41]. Il senso è quello sfondo comprensibile della differenza e dell'interazione dei suoi segni, ed è in questa dimensione che affiora il significato come un "movimento totale della parola"[42].

Merlau Ponty definisce il linguaggio non come mezzo, bensì come *essere*, in quanto, grazie al linguaggio, si ha la vivida presentazione del parlante stesso. La parola, perciò, ci rende evidente la persona che comunica attraverso un modo, uno stile, "come se egli fosse tutto in quella maniera di interpellare e di congedarsi, di cominciare e finire le sue frasi, di camminare attraverso le cose non dette"[43].

La parola espressiva, continua M. Ponty, nasce dall' intenzionalità significante del soggetto, ed è simile alla scelta del pittore che traccia la pennellata sulla tela,

---

[38]M. M. Ponty, *Segni,* Milano, Il Saggiatore, 2015, p.60

[39]"Ogni parola come spiega Saussure trae se il suo senso da tutte le altre, e tuttavia, nel momento in cui essa si produce, il compito di esprimere non è più differito, rinviato ad altre parole, ma è realizzato, e noi comprendiamo qualcosa. Saussure può certo dimostrare che ogni atto di espressione diviene significante solo come modulazione di un sistema generale di espressione e in quanto si differenzia dagli altri gesti linguistici- il prodigio è che, primo di questo atto, noi non ne sapevamo niente, e che continuiamo a dimenticarlo ogni volta che parliamo." Ivi, p.100

[40]Cfr.p 9

[41]Ivi, p.60

[42]Ivi, p.61

[43]ibid

intenzionata dalla sola originalità e unicità dell'artista, dove ogni sfumatura di colore richiama il suo accostamento complementare, così la parola trova la sua stessa origine nella tensione del senso comunicativo. La parola, continua il filosofo francese, affiora dal silenzio, così anche la macchia pittorica, perché entrambi i codici, verbale e visivo, sono abbozzati e scelti silenziosamente. L'originarietà della parola, si costituirebbe così, dalla dimensione silente, *muta*, per arrivare all'Altro pregna di volontà di significazione.

Dal testo del 1962 di Walter Benjamin, *Sulla lingua in generale e sulla lingua dell'uomo,* si evince che ogni comunicazione con un *contenuto spirituale* si può definire linguaggio, e spesso la parola è soltanto un veicolo, un codice, una funzione specializzata di una determinata espressione, quella verbale. «La lingua comunica l'essenza spirituale che le corrisponde»[44], e l'essere spirituale, continua il pensatore tedesco, si identifica con l'essere linguistico, perché l'*esprimibilità* è già di per sé una potenzialità linguistica, in quanto l'uomo ha l'esigenza di *comunicarsi*: «L'uomo comunica la sua propria essenza spirituale nella sua lingua. Ma la lingua dell'uomo parla in parole»[45]. L'essere umano si comunica[46] nominando le cose, e queste, si offrono a lui per essere colte dalla sua essenza spirituale, quella linguistica. Come scriverà circa quattro anni dopo Michel Foucault, nella sua celebre opera del 1966 *Le parole e le cose*: è solo grazie all'atto di conoscenza che il segno prende vita e inizia a significare[47]. È grazie all'arbitrarietà - della differenza tra segno *naturale* e *culturale* - che si costituisce la divisione tra il mondo umano e quello animale; è ciò che Ittard, continua Foucault, non trova nel ragazzo dell'Aveyron.

Il grido originario dell'uomo inizia ad essere portatore di significato quando si trasforma in preposizione[48], attraverso la quale acquista il potere di elevare e trasformare la tensione sonora in richiesta linguistica; è per questo che nel selvaggio la parola rimane muta, come una mera "impronta sonora"[49], poiché le parole non acquistano nessuna valenza di proposizione. Nel momento in cui, lungo il corso dell'evoluzione della specie umana, il *grido* gradatamente si trasforma, e prende una forma articolata nella parola e nel verbo, sottolinea Foucault, si origina il discorso nel

[44]W. Benjamin, *Angelus Novus*, Torino, Einaudi, 1995 p.54
[45]Ivi, p.56
[46]*Ibid*
[47]M. Foucault, *Le Parole e le cose*, Milano, Rizzoli 1996, pp. 74-75
[48]Ivi, p.109
[49]*Ibid*

suo stato aurorale. Lo sviluppo del linguaggio nasce così dalla volontà di trovare una rappresentazione, una corrispondenza[50] *tra* il segno e l'atavico desiderio di cibarsi.

> La parola, in quanto distinta dalla lingua, è il momento in cui l'intenzione significativa ancora muta e interamente in atto si rivela capace di incorporarsi alla cultura, quella mia e quella altrui, di formare me stesso e di formare gli altri […] Essa diviene a sua volta 'disponibile' perché ci dà, a cose fatte, l'impressione che fosse contenuta nelle giustificazioni già disponibili, mentre, per una sorta d'astuzia, si è unita a quelle significazioni solo per infondere loro nuova vita.[51]

Per comprendere questa tensione teleologica della parola "a significare" - come sottolinea M. Ponty, in *Fenomenologia della Percezione*[52]- bisogna capire il *modo di farne uso*[53]*,* cioè "l'atteggiamento" che dà corpo alla parola, ciò che è funzionale alla sua strutturazione verbale come traccia espressiva di sé. Si è visto, all'inizio, che nella comunicazione la costruzione del senso emergere dalla trama intersoggettiva, infatti la parola ha il potere di agire e rimandare al pensiero dell'Altro come un *gesto sonoro*. Ecco che la parola, sempre intesa come suono ed espressione di ragione, è espressione stessa del corpo, quindi si potrebbe parlare di "*parola incarnata",* e come tale, si fa suono e voce del corpo, intessuta di storia, idee, gesti e pensiero. La parola è avvolta nel pensiero, e il pensiero si dischiude attraverso l'azione vocale e la pronuncia della parola stessa; questa ha perciò, non solo un'anima astratta e concettuale - in quanto le parole non possono essere solamente le "fortezze del pensiero"[54]- ma sotto la costituzione concettuale, palpita una dimensione corporea, esistenziale, che Merlau Ponty definisce come "luogo linguistico" sul quale il soggetto preme[55] attraverso il suo pronunciamento e la sua intenzionalità a significare.

Ciò che rende possibile la comunicazione è, per Merlau Ponty, la gestualità della parola e l'atteggiamento che il parlante le dona. Come si evince in *Segni,* la comunicazione avviene sempre con l'Altro, attraverso l'incontro dello stile d'essere[56]. Il corpo dà voce, tramite la parola, alla sua percezione, alla sua espressività e rappresentazione del mondo. Ed è proprio quando ci si trova ostacolati nel trovare una corrispondenza verbale alla propria esperienza oltre che una *gestualità espressiva* capace di

[50]Ivi, p.123
[51]Ivi, p.113
[52]M. M. Ponty, *Fenomenologia della Percezione*, Milano, Il Saggiatore, 1965, p.245
[53]Ibid. Corsivo mio
[54]Ivi, p.253
[55]Ivi, p.252
[56]Ivi, p.256

rappresentare il proprio vissuto, che la parola perde la sua funzione e la sua particolarità significativa, divenendo *muta,* come se "il concetto si fosse ritirata da essa, rendendola vacua, svuotata"[57]. Il gesto che vuole intenzionare un senso comunicativo non si esaurisce in una mera azione fisica, in quanto ne risulterebbe un'azione meccanica; la parola, quindi, non risiede solo nel suono che le dona la voce, bensì nella reciprocità dell'intendersi e nella comune condivisione del senso che celebra la parola. L'intenzionalità linguistica è perciò già *apertità,* cioè apertura all'Altro, perché la parola ascende allo "spessore dell'essere"[58].

La *parola-parlata* per M.Ponty - diversamente dalla *parola-parlante* che ha ancora il suo potere significante in uno stadio aurorale - rivela un mondo linguistico condiviso, un patrimonio culturale, e da ciò, possono nascere possibili atti di comunicazione autentica: come la scrittura filosofica, narrativa e poetica. La parola-parlata non sarà dunque quella che esiste in sé come un prodotto già costituito, come un luogo comune, ma sarà la parola-gesto che raggiunge l'Altro e lo l'invita a riprendere l'intenzione di senso che l'ha originata per condividere il mondo dell'interlocutore.

> Qui siamo noi lo spirito del mondo, non appena sappiamo muoverci e sappiamo guardare. questi atti semplici che racchiudono già il segreto dell'azione espressiva: io muovo il mio corpo senza sapere quali muscoli, quali conduzioni nervose debbano entrare in gioco, e dove vadano cercati gli strumenti di questa azione, come l'artista fa irridiare il suo stile sin nelle fibre della materia che egli lavora.[59]

Nel momento in cui si ha l'esigenza di comprendere il mondo, scrive Gadamer, ecco che si entra nella dimensione linguistica: la più significativa di qualsiasi possibilità percettiva. La comprensione e l'ascolto sono un'unica identità data dai suoni linguistici, dalle pause, dai silenzi e dai gesti del parlante, che emergono, pur in alcuni scarti e differenze nel senso che si costituisce.

Per Gadamer la parola che riesce a raggiungere l'altro, attraverso l'ascolto e la comprensione, non è una mera registrazione[60] ma attua una vicinanza, una reciprocità; l'ascolto è accogliere, nel silenzio, la parola nel suo valore intrinseco, come condivisione in cui si schiude l'aspetto più alto dell'umanità[61]. La parola-parlata, o

[57]Goldestein, *L'analyse de l'aphasia et l'essence du langage*, p. 158 cit in M.M. Ponty, *Op.cit*.1965 p.265
[58]Ivi, p.268
[59]M.M. Ponty, *Segni*, Op.cit p.85
[60]Cfr H.G. Gadamer, *Linguaggio*, a cura di Di Cesare, Editori Laterza, Bari 2005
[61]Ibid

meglio dire, dialogata, è una mutua comprensione, perché in essa si rivela l'apertura alla differenza dell'alterità, «la parola parlata non è più mia, essa è affidata piuttosto all'ascolto. [...] La parola parlata appartiene a chi l'ascolta»[62].

A questo punto potremmo affermare che, se la competenza all'ascolto significa saper leggere le parole e la storia dell'Altro, allora la *parola muta* che non conosce nessuna lingua, se non quella dello sguardo, del gesto, e del silenzio, avrà bisogno, per essere accolta, di una *pre-comprensione,* cioè saper capire l'Altro nel suo racconto silente, nel suo mutismo, o nelle sue parole *inter-rotte*. Comprendere la *parola muta* vuol dire lasciarsi raggiungere da quello che Gadamer definisce il *suono sommesso*[63]. Il suono sommesso della *parola muta* ha dignità di essere conosciuto e tradotto attraverso tutti i linguaggi possibili, come quelli artistici, analogici o performativi che riescono a decifrare e risignificare il mondo sommerso del *non detto.*

Gadamer sollecita a pensare il linguaggio come «un essere in cammino verso l'essere-l'uno-con l'altro […] e non come una comunicazione di fatti e di cose a nostra disposizione».[64] Il dialogo autentico, come dimora dell'alterità, si instaura prima di qualsiasi atto comunicativo, questo lo si può notare, sottolinea il filososo tedesco, nel rapporto madre e neonato, come se il dialogo fosse un *continuum* che si costituisce già nella dimensione pre-natale, nell'essere- l'un-con l'altro[65]. Nel saggio, *La verità della parola,* Gadamer afferma che la parola ha un'ineffabile presenza, un proprio esserci[66], un *dasein* che la rende viva. Oltre che costituire quel 'tra' nelle relazioni intersoggettive, la parola designa sempre uno *stare,* un luogo. Da qui potremmo affermare che se la parola si rivela nella sua chiarezza[67], ha un proprio *stare,* diversamente*,* la parola sommessa, come mancata identità tra il vissuto e l'universo linguistico del soggetto, è condannata a rimanere muta, interrotta, senza un luogo. La parola è muta quando il senso di paticità del vissuto non riesce a incontrare un significato verbale, perciò il soggetto rimane silente celando in sè stesso un'emozione o un ricordo muto, senza nome.

---

[62]Ivi, p.200
[63]Ivi, p.205 (corsivo mio)
[64]Gadamer, *La diversità delle lingue e la comprensione del mondo (1990),* in Gadamer, *Linguaggio, Op. cit* p.78
[65]Ivi, p.160
[66]ibid
[67]La parola, sottolinea Gadamer, non è solo un veicolo di trasmissione, ma essa ha valore solo nel momento in cui si fa "dicente *(sagend*) è qui che la parola acquista la sua valenza di autenticità. Il potere *dicente* della parola, vive nella dimensione poetica, essa emerge come l'oggetto in un dipinto, non perché sia ridondante rispetto al contesto, ma perché l'intero testo acquista un potere significativo grazie al *suo essere dicente*. Ivi, p.22

A tal proposito è interessante sottolineare che J. Derrida, qualche anno prima, nel 1968, in *La voce e il fenomeno,* fa notare che l'espressione, come volontà comunicativa e intenzionale del *voler-dire*, è un segno pregnante di ciò che in tedesco viene definito come *bedeuten*[68].

Da qui possiamo asserire che la *parola* è *muta* quando manca di *badeuten*, cioè di espressività "volente-dire", priva cioè, di ogni intenzionalità espressiva, come se il corpo non trovasse in sé un gesto espressivo per comunicare il senso della sua storia, come se non fosse presente neanche *l'implicito* o un segno di una qualche voglia di espressività latente. Se è «la *bendigkeit* che anima il corpo del significante e lo trasforma in espressione volente-dire»[69], ciò non vuol dire che la parola celata, il non detto, siano privi di significato, anzi, come si diceva poc'anzi, è il soggetto che non riesce a trovare in sé l'intenzionalità per poter dare forma comunicante a questo senso informe che non trova una sua *bendigkeit.*

> Le parole sono le costruzioni necessarie per portare all'espressione la mia intenzione significativa, si presentano alla mia mente, quando parlo, solo in virtù di ciò che Humboldt chiamava Spranchform, ossia in virtù di un certo stile di parola da cui essi sorgono e secondo il quale si organizzano senza che io abbia bisogno di rappresentarmeli. C'è una significazione «langagièr» (il visibile e invisibile) del linguaggio che opera la mediazione fra la mia intenzione ancor muta e le parole, cosicché le mie parole sorprendono me stesso e mi insegnano il mio pensiero. I segni organizzati hanno il loro senso immanente, che non deriva dall''io penso', ma dall''io posso'.[70]

La *bedauten,* come volontà, è all'origine di ogni significazione e può essere recuperata dal soggetto solo se riesce a trovare *l'urgenza* del voler- esprimere, in ciò che Malraux descrive come lo *stile:*un' esigenza che affiora da una dimensione inconscia, latente, è «Il mezzo di ricreare il mondo secondo i valori dell'uomo che lo scopre o che è l'espressione di una significazione prestata al mondo, appello, e non conseguenza di una visione […]. Lo stile, ogni stile consiste nel dare una forma agli elementi del mondo che permettono di orientare il mondo stesso verso una delle sue parti essenziali» [71].

[68]J. Derrida, *La voce e il fenomeno,* Milano, Joca Book, 2010, pp.55-68
[69]J. Derrida, Op.cit.115
[70]M. Ponty, *Segni*, p.110
[71]Malraux, *La creàtion esthètique,* pp.51-73, cit in M.Pony, *Segni, Op.cit.* p.p.152-154

Lo stile, infatti, è un modo personale e spontaneo di lasciare un segno caratteristico e personale, un proprio linguaggio parlante attraverso il quale il soggetto è riconosciuto.

Non a caso il significato del termine *stile* ha una derivazione etimologica dal mondo materiale, come sottolinea Renato Barilli, in *Scienza della cultura e fenomenologia degli stili*, lo *stilus* era uno strumento che usavano gli scribi[72] con la funzione di lasciare un segno grafico espressivo, e per quanto lo stile grafico potesse dipendere dallo *scriptorium*, lo scriba lasciava comunque emergere la sua particolarità segnica, personale e stilistica, ciò dipendeva dalla diversa manualità dei soggetti che imprimevano la loro personale pressione lasciando un segno personale sulla cera.

> Si scorge insomma il varco attraverso cui un'iniziale attività molto materiale, affidata allo stilo, chiama in causa attività sempre più generali e raffinate che consentono agli individui e alle comunità di compiere scelte espressive. Dallo stile nello scrivere in accezione specifica, grafica, si passa allo stile più ampio nel far ricorso allo strumento verbale.[73]

È come se, attraverso un proprio *stile,* il soggetto trovasse un codice comunicativo segreto celato nel corpo, un orientamento al dicibile, al voler-dire, in cui la parola risuona ed evoca la sua presenza, la sua pressione (timbrica e vocle) oltre che il suo essere come forma. Lo stile, come espressività, sa quindi cogliere la profondità del significato inespresso; e l'*informe* che vive nascosto in un ritmo sommesso, in uno sfondo pre-linguistico, può emergere in tutta la sua pregnanza semantica grazie alla ritrovata *potenza formante* del dicente. È grazie allo *stile,* infatti, che si costituisce e si realizza la *forma.*

Se la parola diventa solipsistica e il soggetto si chiude con essa al mondo e agli altri, in questo rifiuto, «la sfera della corporeità dà forma silenziosa non più dialogica al soggetto»[74]. Dare voce alla parola è restituirle dignità ontologica di espressione, oltre che dare vita al senso che le dà corporeità: è il dicente che prende forma e presenzialità[75] tramite essa. Anche se la parola rimane *muta*, attraverso questo il silenzio si rivela sempre una comunicazione: l'autenticità dell'essere che non riesce ad esprimere in

[72]Ovvero un'asticciola metallica appuntita con la quale si usava incidere la tavoletta di fittile ricoperta con uno strato di cera cit in Renato Barilli, in *Scienza della cultura e fenomenologia degli stili*, Bologna, Il Mulino, 1997, p. 12

[73]13

[74]M.Ponty, Op.cit, nota 53

[75]Gadamer, Op. cit., p.38

parole il suo vissuto. La *parola-muta* ci consegna quella parte del Sé ai margini del più recondito silenzio che non trova una forma in parole, ma che lo sguardo e l'ascolto educativo devono saper accogliere; perché la *parola-muta* ha sempre qualcosa da raccontare, con un linguaggio altro, certo, non verbale, simbolico, palpitante di tonalità oscure, che cerca, in qualche modo, di esprimere quella zona marginale[76] del non-detto.

> Nella definizione che ne è stata data da Hugo Van Hofmansthal […] le parole sono creature viventi, ma anche, con una definizione ancora più smagliante, sono prigioni sigillate di mistero, e ogni volta dovremmo essere capaci di aprire queste prigioni, di togliere loro i sigilli, di farne sgorgare i significati, e di scrutarne le cifre tematiche solo apparentemente oscure, e inesplicabili […] le parole non sono mai inerti mute ma comunicano sempre qualcosa.[77]

La parola come voce è forse solo il (di)-segno di un più profondo *voler-dire*, e dona significato a ciò che solo grazie ad esso si svela nel *detto*. Se la parola riesce ad attingere al potere autentico del *dicente*, riuscirà a coglierne la dimensione di *aletheia*[78]*,* di ascosità, disvelando l'essere nella sua *dicidibilità, è* ciò che Gadamer definisce come *prossimità:* cioè l'essere che si rivela nella parola-dicibile che si approssima all'altro nella sua autenticità non più velata. La parola nasce dal senso, dal sentire, e per far sì che affiori, ci vuole un orientamento di senso che sia intenzione, *enèrgheia*, dalla quale la parola resa muta, se ri-significata con linguaggi altri, può liberare il suo mondo, la sua esperienza di relazione. L'educazione, come scrive Maria Grazia Riva: "deve saper parlare linguaggi diversi, praticare diverse modalità di relazione, essere dentro e fuori la relazione."[79]

La *parola-muta* è uno stato emotivo che il soggetto sente come negativo, tanto da disconoscerlo e negarlo. È rilevante, quindi, continua Riva, accompagnare i soggetti in crescita a tollerare, elaborare tutte le componenti emotive, quali la rabbia, l'aggressività, la tristezza, che l'orizzonte culturale addita come "negative", a differenza delle emozioni "positive" considerate buone.[80] Saper sostare, quindi, nella parola muta significa sviluppare la "capacità negativa", cioè «la capacità a non agire immediatamente, ma di

---

[76] M.Bernardi, *La narrazione orale tra bambini ed adulti:da flusso continuo a vena carsica?,* Ricerca di Pedagogia e Didattica, 2010, 5,1- *Infanzia e famiglie*, p.7

[77] E.Borgna, *Parlarsi. La comunicazione perduta,* Torino, Einaudi, 2015,p.11

[78]In riferimento al prezioso contributo di Heidegger sul significato di *aletheia*, che conduce al semantema di autenticità, di ciò che non è velato. "Lo svelamento acquista un significato ontologico, ossia indica non già il confrontarsi o l'esprimersi di qualcuno o di qualcosa, bensì il suo essere (così come anche l'*aletheia* può significare una qualità del carattere, vale a dire la sincerità)" in Gadamer, *La verità della parola*, Op.cit., p.20

[79]M.G.Riva, Op.cit, p.236

[80] Ivi, p.161

sostare nelle difficoltà e nelle paure[…] per prendersi il tempo di valutare meglio la portata dei significati in campo »[81].

Concepire il lavoro pedagogico[82] come ricerca della *parola-muta* è un percorso complesso di attenzione e responsabilità educativa, oltre che di ricerca, per "quei fili di parole"[83] rimaste prive di significazione, per cui, l'essenza della pedagogia è restituire al soggetto in crescita una *ri-significazione* e un *tempo* per quel vissuto a cui è mancata una "*voce*"e un "*tempo"* per essere significati.

1.1.1 L'origine della parola negata, rimossa, resa muta

> Le parole pronunciate nel dialogo tra l'analista e paziente, fanno riaffiorare i ricordi dimenticati, come per un atto di magia. Se le parole hanno il potere di far scattare questo gioco di prestigio psicologico, allora forse sono loro ad aver provocato la sparizione originale[84].

La *parola-muta*, quale mancata identificazione tra *evento-rappresentazione* e *emozione-parola* ha origine, come processo difensivo del Sé, nella storia indicibile del soggetto spesso negata o rimossa. Ecco perchè è doveroso un appunto sulla "psicologia del profondo"[85] che indaga quei processi psichici cui sarebbe impossibile accedere. La dimensione dell'inconscio, nella visione freudiana, emerge infatti dall'idea che "esistono segreti che nascondiamo a noi stessi"[86]. Potremmo rintracciare una delle possibili conseguenze della parola-muta all'origine del processo di "negazione"; sulla scorta della definizione freudiana apprendiamo infatti che la negazione è <<un

[81] Ivi, p.235
[82] Ivi, p.228
[83] M.Bernardi, Op.cit, p.7
[84]M.Billing, *L'inconscio freudiano. Una rilettura del concetto di rimozione*, Torino, Utet, 2000. p.240
[85]È da precisare, come afferma Freud in *Nota sull'inconscio in psicoanalisi,* scritto nel 1912, che viene definito "conscio", soltanto la rappresentazione che è presente nella nostra coscienza e di cui abbiamo percezione[...] invece le rappresentazioni latenti, se abbiamo motivo di supporre che continuino a esistere nella vita psichica[..] dovranno essere designate come inconsce". Una rappresentazione inconscia non è avvertita, ma la sua esistenza è provata dagli indizi e dalle "prove di altro genere". E' da sottolineare a tal proposito, continua Freud, che un "pensiero latente o inconscio non è necessariamente debole, e che la presenza di un siffatto pensiero nella psiche lascia adito a prove indirette delle più convincenti, la cui forza persuasiva è quasi pari a quella della prova diretta fornita dalla coscienza i pensieri inconsci vengono tenuti lontani dalla coscienza da forze attive le quali si oppongono a un loro accesso.[...] la repulsione di fronte ai pensieri inconsci è provocata esclusivamente dalle tendenze connaturate ai loro contenuti " Si veda *Nota sull'inconscio in psicoanalisi , in* S.Freud, *La negazione e altri scritti, (1925)*Torino, Boringhiei, 1981,pp31,33
[86]S. Freud, cit. in M. Billing, *Ivi,* p.18

contenuto rimosso di una rappresentazione o di un pensiero>>[87], e qui Freud precisa che la rappresentazione quale "garanzia della realtà del rappresentato" deriva da una percezione, e che tale immagine in quanto può essere presente nella coscienza, si lascia negare[88]**.** Quindi il contenuto rimosso di una rappresentazione può trasalire alla coscienza a condizione di lasciarsi negare. In *Nota sull'inconscio in psicanalisi,* si legge:

> Una rappresentazione, o un qualunque altro elemento psichico, può essere presente ora nella mia coscienza, e scomparirne subito dopo; essa può dopo un intervallo riapparire immutata. [...] per rendere conto di un tale fatto siamo costretti a supporre che la rappresentazione era presente nella nostra psiche e latente nella coscienza[89].

Il pensiero, infatti, continua il padre della Psicoanalisi, «possiede la facoltà di rendere nuovamente attuale, attraverso la riproduzione nella rappresentazione, qualche cosa che è stato percepito in passato».

l'idea rimossa continua a non essere accettata, di fatto il soggetto, se si sente annichilito dll' immagine o dalla rappresentazione da cui ne deriva uno stimolo pulsionale, può innescare le difese interne, «può rifiutarsi di prendere cognizione di un dato della propria percezione»[90].

È interessante notare che per Freud la percezione di un evento, seppur minaccioso per l'*Io*, viene sempre appreso, anche se disconosciuto o rinnegato, altrimenti i processi di negazione e di difesa non avrebbero modo di attuarsi. Per Freud infatti è addirittura inapropriato il concetto di *scotomizzazione,* «perchè evoca l'idea che la percezione sia stata completamente cancellata [...] la situazione da noi considerata nostra mostra, proprio al contrario, che la percezione si è conservata e che è stata intrapresa un'azione molto energica al fine di istituire e conservare il suo rinnegamento.»[91]. La teoria

---

[87] Lo studio su *La negazione (Die Verneinung)*, venne pubblicato nel 1925 su Imago. Freud, in *Nota sull'inconscio in Psicoanalisi* del 1912, afferma infatti che "l'inconscio è una fase normale e inevitabile nei processi che costituiscono il fondamento della nostra attività psichica; ogni atto psichico inizia come inconscio, e può rimaner tale o procedere nel suo sviluppo fino alla coscienza". l'inconscio, *Unbewusst*, sottolinea il padre della Psicoanalisi, "ci apparve da principio soltanto un enigmatico carattere di un certo processo psichico; ora esso significa qualche cosa di più: è un indice che questo processo partecipa della natura di una determinata categoria psichica, la quale ci è nota per altri tratti caratteristici più significativi, e che esso appartiene a un sistema di attività psichica che merita tutta la nostra attenzione". Si veda S. Freud, *La negazione*, Boringhieri, Torino, 1981, pp. 36, 39, 65

[88]S. Freud, *La negazione, Op.cit. p.65*

[89] S. Freud*, Nota sull'inconscio in psicoanalisi* in S. Freud, in S. Freud, *La negazione,* Op.cit. p.30

[90]S. Freud, *Feticismo del* 1927 in *Negazione e altri scritti*, Op.cit. p.72

[91]In *Compendio di Psicoanalisi* (1938), Freud precisa una la differenza tra "rimozione" e "rinnegamento" o "disconoscimento", affermando che la rimozione- diversamente dal "rinnegamento" quale processo di difesa dalle pulsioni esterne- si avvarrebbe della difesa per gli stimoli pulsionali provenienti dall'interno pp.48-65. "E' da

psicoanalitica s'incardina sul concetto di *rimozione,* che viene a definirsi in S*tudi sull'Isteria,* in particolar modo con il *caso clinico di Elisabeth*[92]. Il termine rimozione, in tedesco *vedragung*[93], significa "spingere via", "scansare"; un'idea rimossa è un pensiero che è stato allontanato, accantonato perché intollerabile per l'unità dell'Io. Lo stesso Freud "ricava" non solo il concetto di *inconscio* da quello di rimozione ma anche lo stesso metodo psicoanalitico come principio di *cura del profondo*. L'inconscio non deve essere pensato come un'entità innata dell'essere umano, anzi, l'inconscio si forma e si struttura dalle continue realtà rimosse[94]. Perciò la rimozione nasce dall'intenzione del paziente a dimenticare e reprimere il pensiero doloroso. Dal caso clinico di Elisabeth, Freud si rende conto che tutte le volte alla quale chiedeva cosa stesse pensando, la giovane donna rimaneva in silenzio o rispondeva che "non pensava a *nulla".* Da questa omissione, il medico austriaco iniziò a sospettare che le "smentite" e i "non detti", le parole rese *mute* fossero l'indizio di un "mondo nascosto," indicibile, ma dal quale doveva iniziare l'azione di cura. Freud annota che forse Elisabeth "trovava una tale comunicazione troppo sgradevole" o "cercava di reprimere ciò che era emerso"[95].

La parola della paziente è resa "muta" dalla vergogna e dal senso di colpa per aver provato un desiderio erotico nei confronti del cognato: «Aveva rimosso la rappresentazione erotica della conoscenza trasformandone il carico affettivo in sensazione somatica di dolore»[96].

Anna Freud in *L'io e i meccanismi di difesa* [97] sostiene che l'Io, durante la rimozione

---

precisare che il meccanismo con il quale l'io si svincola dalla realtà disconoscendola, è chiamato da Freud Verleugnung (rinnegamento, disconoscimento)" Questo concetto appare per la prima volta nell'Organizzazione genitale infantile (1923) ed è ripreso, a proposito del complesso di evirazione, nel Problema economico del masochismo (1924). Solo nel 1927 con Feticismo acquista impronta definitiva. (Si veda *La negazione e altri scritti, Op.cit* p.13) "L'elemento più antico della nostra terminologia", l scrive Freud è la parola "rimozione" (Verdrangung). "Se in esso vogliamo differenziare in modo più marcato il destino della rappresentazione da quello dell'affetto, e riserviamo all'affetto il termine "Verdrangug" [rimozione], allora per indicare il destino della rappresentazione la denominazione corretta in lingua tedesca è Verleugnung [rinnegamento, disconoscimento]". Ivi, p. 72

[92]Elisabeth è lo pseudonimo che viene dato alla paziente il cui vero nome è Ilona Weiss, che ebbe in cura circa un anno. La paziente lamentava forti dolori agli arti inferiori, tali da impedirle di camminare. Questo problema iniziò a presentarsi dopo circa due anni dalla morte del padre della giovane (Elisabeth aveva circa 24 anni). In seguito, perse anche una sorella cardiopatica. Elisabeth si occupò amorevolmente della sorella durante la sua malattia, ma ebbe anche il modo di entrare in relazione con il cognato di cui si innamorò "segretamente"; Freud infatti parla di un "segreto" che la paziente teneva nascosto, e dal quale ha origine il suo disturbo. Il caso è annoverato in *Studi sull'Isteria* nel 1895, scritta con il suo mentore Breuer. Questo studio segnerà il distacco di Freud dalle tesi sull'ipnosi sull'ipnosi del suo maestro.

[93]M.Billing Op. cit. p.21

[94]Ivi, p 23

[95] M. Billing, Op.cit. p 27

[96]Ibid

[97] Anna Freud afferma infatti, in *L'io e i meccanismi di difesa, (1930)* che il processo alla base del fenomeno della

non sa nulla del rifiuto dell'impulso, diversamente dal processo di *repressione*, come nel caso di Elisabeth, viene attuata una dimenticanza intenzionale per aver provato un sentimento così "deplorevole" nei confronti del marito della sorella. La donna ha di fatto una rimozione quando è inconsapevole di ciò che ha provato emotivamente all'origine della sua patologia.

La rimozione è quindi l'atto intenzionale che vede allontanare dalla coscienza un'idea inaccettabile: è un atto che serve all'*io* quale agente di difesa[98] da ciò che non potrebbe tollerare per non mettere a repentaglio l'integrità psichica del soggetto. L'azione rimmovente s'innesca, dunque, da un dispiacere[99] che deriva dalla portata emotiva della rappresentazione (per esempio un determinato evento o episodio traumatico). Secondo la terminologia freudiana, lo stimolo esterno una volta percepito arriva all'apparato psichico e cerca di raggiungere l'io cosciente attraverso le "rappresentanze-rappresentazioni"[100]. Così se lo stimolo si presenta inconciliabile con le rappresentazioni dell'Io, s'innesca un processo di *difesa- rimozione.* A tal proposito, nelle *Cinque conferenze sulla psicoanalisi,* Freud spiegò chiaramente che i sintomi patogeni[101] affiorano proprio quando vengono ammutonite e allontanate quelle esperienze alle quali il soggetto vuole resistere perché intollerabili. Dunque, la *parola-muta*, priva di voce e rappresentazione verbale, troverà un modo per esprimere l'irrapresentabilità della sua esperienza attraverso il comportamento o i sintomi psicosomatici. Si può parlare quindi di *parola muta* quando assistiamo a tutte quelle forme di "resistenza" che impediscono all'esperienza "rinnegata" o "cacciato via" di ritornare come elemento conscio[102].

«Il doppio che ci insegue», scrive Maurizio Fabbri, «è forse il più difficile da combattere, poiché per il suo essere rimosso, allontanato, accantonato non può essere oggetto d'esperienza e di rielaborazione: se non a costo di sofferenze elevate»[103]. Rielaborare significa fare un viaggio a ritroso tra quelle dimensioni di vuoto[104] per

rimozione è un "meccanismo di difesa" *(abwehrhechanisme*) *L'io e i meccanismi di difesa, (1930)* Firenze, Martinelli, 1968

[98]G. Squitteri, *La rimozione innanzi tutto*, in Et.all, Centro di Psicoanalisi Romano (Società psicoanalitica italiana) *Dissociazione, scissione, rimozione,* Milano, Franco Angeli,2012, p.52

[99]Ivi, p.54

[100]Ibid

[101]M.Billing, p.38

[102]Freud 1963 trad it 1996 freud spiego la rimozione attraverso la metafora di colui che creando disturbo in aula durante la lezione viene allontanato e "cacciato" dalla lezione

[103]M.Fabbri, Fabbri M., *Il transfert, il dono, La cura,* Milano, Franco Angeli, 2016, p. 121

[104]ibid

rintracciare quella realtà del *doppio* che ha dato origine, per difesa, alla parola-muta. E' interessante notare che il concetto di trauma indica l'oltrepassare il limite tolleranza della condizione evolutiva specifica dell'individuo[105], quindi il soggetto non è in grado di bloccare o elaborare l'evento traumatico. La *parola-muta* proprio per la sua vasta fenomenologia legata alle diverse forme di indicibilità, conseguenti a realtà più o meno traumatiche, non può essere letta sotto un'unica categoria semantica di rimozione, negazione o repressione, ma in tutti questi processi di difesa dell'Io possiamo rintracciare l'origine del "non detto". Come scrive Roland Barthes: «il detto deve essere distinto dal non detto»[106] . Il *non detto* come *parola-muta* ci conduce al concetto di rimozione: «Il detto e il non detto sono intimamente legati: dire qualcosa implica non dire qualcos'altro. Se il linguaggio fornisce le capacità retoriche per l'apertura di nuovi discorsi offre anche gli strumenti per creare il non detto. E soprattutto dà i mezzi per chiudere certe zone del discorso»[107]. Perciò, Freud sospettava che Elisabeth reprimesse certi argomenti legati al cognato cercando di evitare l'ostacolo invisibile[108], a volte anche inconsapevolmente. Riassumendo: la rimozione sarebbe un "sistema per cambiare discorso", il nuovo tema proposto dal soggetto nasconderebbe l'argomento insostenibile dall'Io. Il paziente si sottrae così alla verità, spostando l'attenzione del dialogo su un diverso argomento tale da far dimenticare la vera traccia del discorso. Infatti, come evidenzia il padre della Psicoanalisi, in *Analisi terminabile e interminabile,* la rimozione non è un processo di censura o di condanna ma di sostituzione di un discorso che coprirebbe le sue tracce[109]affermando il contrario.

La *parola-muta,* come la rimozione, non è un vuoto, un obblio, ma richiede al soggetto di ricordare qual è l'evento minaccioso che vuole eludere, in quanto costui non è consapevole da ciò da cui fugge ma sente che deve evitare e azzittire quel particolare tema o rappresentazione, sostituendolo con altre parole e contenuti. Potremmo affermare che la rimozione crea una *contro-parola,* ed è questo il nucleo originario in cui si costituirebbe la *parola muta*: «La condanna è il sostituto intellettuale della rimozione il suo "no" è un contrassegno della stessa un certificato d'origine»[110].

Il paziente ha paura di perlustrare la propria memoria, e tale paura indica una vaga

[105] C.Bonomi (a cura di) *S.Ferenczi e la psicoanalisi contemporanea*, Roma, Borla,2006, p.65
[106]R. Barthes, *Image Music Text,* Flamingo, Londra, p129 cit in M. Billing, Op.cit
[107]M. Billing, Ivi, p.66
[108]Ivi, p. 67
[109]Cfr.Freud, *Analisi terminabile e interminabile, Costruzione nell'analisi,* 1937Torino, Boringhieri, 1977
[110]S. Freud, 1925 cit. in M. Billing, p. 198

consapevolezza di ciò che vuole evitare. Ma il motivo della fuga non può essere espresso a parole se prima non si è spezzata la morsa della paura. Non si tratta della paura dell'ignoto, ma il terrore inesprimibile di ciò che potrebbe essere appreso[111].

È interessante notare, secondo lo studio delle *Disconessioni funzionali dell'io*[112] che il concetto di *parola muta* confluirebbe anche in quella dimensione di difesa non annoverata nella categoria concettuale di rimozione, in cui le funzioni dell'Io si disconnettono nei confronti di quelle realtà percettive[113] che minaccerebbero l'integrità psichica del soggetto. Per Freud i processi scissionali (*ichspaltung*) dell'Io[114] sono modalità di disconnessione: come l'espulsione, il disconoscimento e il rigetto[115].

I processi difensivi sono dunque caratterizzati da una «scissione tra *rappresentazione di realtà e resto dell'io*, o da una *scissione tra rappresentazioni e il loro significato* (disconoscimento e rigetto)»[116]. Sono eventi che per la loro portata emozionale o traumatica, relativa alla storia o alla struttura psichica del soggetto, non riescono a formarsi in rappresentazioni verbali ma permangono come rappresentazioni inerti[117], parole mute, «tracce disconosciute, rigettate, scarsamente rappresentate, ed anche delle tracce emozionali che sono state disgiunte dalle rappresentazioni»[118].

In termini freudiani la *parola-muta* potrebbe rientrare nella definizione di dissociazione emotivo-rappresentazionale[119], infatti, alcuni soggetti «possono manifestare da un punto di vista clinico una 'dislessia' delle significazioni emozionali nella propria biografia relazionale»[120]. La parola è *muta* perchè il significato dell'esperienza annichilente è irrappresentabile, tanto da non permettere all'individuo di divenire il «soggetto di quella condizione e di quelle emozioni e che gli lasciano una sola via d'uscita: quel me non è me»[121].

Una strana amnesia del passato: una memoria presente ma non del tutto ricordata, un

[111]M.Billig, Op.cit., p.217
[112]A.Faci, Centro di Psicoanalisi Romano (Società psicoanalitica italiana) Op.cit. p103
[113]ibid
[114]ibid
[115]ibid
[116]S. Freud, *Dalla storia di una nevrosi infantile (caso clinico dell'uomo dei lupi)* 1918 Torino, Einaudi, 2014 p.558 cit in Ivi.
[117]ibid
[118]S. Freud, *Ricordare, Ripetere, Rielaborare, 1914*, (p.355) cit in Centro di Psicoanalisi Romano (Società psicoanalitica italiana) p. 104.
[119] Centro di Psicoanalisi Romano (Società Psicoanalitica Italiana) Op.cit, p.106
[120]ibid
[121]Ivi, p.118

passato che il soggetto non poteva trasformare in racconto da narrare a se stesso, il paziente stava descrivendo in sintesi quella che mi pare essere l'essenza del processo dissociativo: il rifiuto di assumere come proprio uno stato del Sé e appropriarsene soggettivamente[122].

1.1.2 Il desiderio e le parole mute, il significato che non c'è

*Non parli perché hai paura di sbagliare, vuoi creare altre parole per smentire la parola vera, quindi a volte si dicono parole bugiarde, perché non dici quello che è vero…. cerchi delle informazioni che siano un sinonimo, delle similitudini, ecco, di quello che veramente vuoi dire. **I**o vorrei avere delle parole chiave, per esempio per trasmettere la mia vita traballante.*

(Serena, IV D)

La parola rimane silente quando il soggetto non riesce a *dare parole* al vissuto, all'evento che si rivela incomunicabile, indicibile. La significatività dell'esperienza vissuta non riesce ad accedere ad una corrispondenza semantica nell'universo linguistico del soggetto. Le parole sono *mute* perché i dolori o le delusioni e le incertezze sono plurali, *"traballanti",* ma autentiche, sempre diverse, come i vissuti di tutti quei bambini e di quegli adolescenti che non trovano le *parole per dirlo.*

Le parole si interrompono perché l'eco emotivo dell'incomunicabilità eccede rispetto alla sua significazione, in altri termini, il s.egno che tendenzialmente manifesta la sua pregnanza semantica, non trovando una significazione adeguata, viene negato, rimosso, reso muto. Ne consegue la paralisi della parola, una lesione muta[123] da leggere come un sintomo, un significante di "qualcosa" che si nasconde e non riesce a rivelarsi. A tal proposito, nell'XI Seminario, Lacan definisce il sintomo psicosomatico come il "significante di un significato rimosso"[124].

---

[122]G. Moccia, *Essere due menti: processi dissociativi e strutture di soggettività,* in Centro di Psicoanalisi Romano (Società psicoanalitica italiana), p.116

[123]M. Recalcati, *L'uomo senza inconscio*, Milano, Raffaello Cortina, 2009 p.264

[124]G. Lacan, *Il seminario Libro XI, I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi (1964) ,* Torino, Einaudi, 2003, si veda anche M.Recalcati, (2009).

> Un segno privo di significazione [...] una cifra che resta indecifrabile, una lettera che non si lascia tradurre in nessuna lingua nel momento in cui il soggetto non riesce a significare l'evento, l'assenza di significazione, il sintomo, nel nostro caso l'assenza di parole, si manifesta attraverso il mutismo, la rassegnazione della parola[125].

Se il significante, secondo la linguistica saussuriana, è "la forma che rinvia al contenuto"[126], allora nella *parola muta* ciò che non riesce a rivelarsi è pur sempre una *presenza dell'assenza*: l'indicibile (il mutismo) rappresenta il significante, ossia la forma di quel significato (il trauma), precisamente il contenuto che è stato rimosso, accantonato, in quanto il significato, la forma espressa, può essere rappresentato solo attraverso una forma significante.

Perciò la *parola muta* è sempre espressione di un significato, anche se quest'ultimo sembra non esistere in quanto muto, difatti il significante e il significato sono, come scrive Saussure, "i due lati dello stesso foglio"[127].

Le parole mute, quindi, sono un sintomo, l'espressione di un nascondimento. Ma cos'è che non si rivela? Quale rovello interiore ha bisogno di essere nascosto? Lacan risponderebbe che tale conflittualità è la conseguenza del "rifiuto primordiale"[128] .

La parola è rassegnata ad essere mutacica perché il silenzio è l'espressione di un disconoscimento che il soggetto non riesce a rielaborare in parole, forse quelle parole che ricorderebbero l'ombra del *primo rifiuto* dell'Altro. Un rifiuto che è più facile rimuovere, accantonare o disconoscere a sua volta. Così la parola viene, in termini lacaniani, *forclusa.* Il soggetto rimuovendo il significato del primo rifiuto, nega quella tensione desiderante della parola che deve tradursi in un codice linguistico che impone la sua regola.

> La madre non è solo quella che dà il seno, ma quella che dà il seing. Seing la firma dell'articolazione significante. Ciò non dipende dal fatto che la mamma parla al piccolo ancor prima che lui possa intendere il senso della frase. In effetti prima dello scambio propriamente linguistico, vari tipi di gioco, per esempio il gioco di occultamento, che tanto profondamente scatena il sorriso, e perfino la risata, nel bambino, costituiscono già, a rigore, un'azione simbolica. Quello che la mamma rivela al bambino nel corso di questi giochi è per l'appunto la funzione del simbolo in quanto rivelatore. Facendo

[125]M.Recalcati, Ivi, p.264
[126]Cfr. F. De Saussure, *Corso di linguistica generale,* Bari, Laterza, 2009
[127]Ibid
[128]Ivi, pp.22-23

> sparire e riapparire qualcosa, come il proprio viso, celando e poi scoprendo la faccia del bambino, la madre gli rivela la funzione rivelatrice[129].

Dal testo lacaniano si evince che, se l'ambiente familiare del soggetto non produce e non dona segni e simboli rivelatori, funzionali allo sviluppo psicofisico del bambino, allora può venir meno quella tensione desiderante di rivelarsi all'Altro, a colui che ha disconosciuto le esigenze comunicative e il diritto dell'espressione del sé del bambino. Secondo Lacan , infatti, è il bambino che riceve la prima segnatura, *signum*[130] dalla relazione con l'Altro. Dunque, è nel riconoscimento dell'Altro che si origina il principio di identità del soggetto: il bambino, nel desiderare l'attenzione e nell'essere accolto dall'Altro, riceve la conferma della sua esistenza nello sguardo e nella parola. Quando Lacan afferma che «c'è qualcosa che va al di là della presa del linguaggio»[131], intende , appunto, che vi è un rapporto con l'Altro come presenza, un l'appello[132] che attende risposta. Infatti, il bambino interagisce con il soggetto parlante, colui che l'ha «inondato di rapporti fin dal primo momento del suo risveglio alla luce del giorno»[133]. Così il soggetto in crescita prova la prima tensione desiderante dell'Altro grazie a questo Altro.

> Questa esperienza del desiderio dell'Altro è essenziale poiché permette al soggetto di realizzare quell'al di là dell'articolazione del linguaggio attorno a cui ruota il fatto che è l'Altro che farà intervenire o non intervenire, nella presenza della parola, un significante o l'altro[134].

Il desiderio si manifesta proprio in quella distanza, in quello scarto tra il soggetto e l'Altro, ed è in questo intermezzo che si innesca il processo che porta alla *parola*, pronta a raggiungere l'Altro come risposta o richiesta. In questa distanza il soggetto realizza qualcosa di sé, comprende che si sta formando un senso in «relazione all'emissione della parola»[135].

La distanza è quindi una tensione teleologica, la dimensione desiderante della parola per raggiungere l'Altro come dono di sè. Bisognerà rintracciare a ritroso, nella storia del soggetto, ancor prima dello scambio linguistico, la co-origine della prima

[129]J. Lacan, *Il Seminario, Libro VI, Il desiderio e la sua interpretazione, 1958-1969,* Torino, Einaudi, 2013 p.35
[130]Ivi, p.16
[131]Lancan, I*l seminario LibroI, Il desiderio e la sua interpretazione*, Op.cit p.17
[132]ibid
[133]Ivi, p.15
[134]Ivi, p.18
[135]Ivi, p.20

rivelazione dell'Altro come *dimora* della parola. Il primo *seing*, per dirla con Lacan, è la madre, colei che promuove la prima articolazione significante[136].

È infatti nel gioco di occultamento, come ha sottolineato lo psicanilista francese, e nell'apparizione del viso materno, capace di provocare il divertimento nel bambino, che si crea quel misto di speranza e paura nel voler vedere il volto conosciuto e rivelatore. Il soggetto apprende così che "non c'è altro dell'Altro"[137]. Il problema che può sorgere è quando l'Altro non può offrire nessun significante[138] che corrisponda a ciò che veramente è il soggetto. Perché il soggetto, asserisce Lacan, deve farsi riconoscere come soggetto e non come domanda[139].

Solo così l'individuo apparirà a sé stesso come soggetto purché riconosciuto dall'Altro come soggetto stesso. In questa dimensione ha origine la parola, che si forma in relazione al soggetto che gli parla, «e dal momento che l'altro è esso stesso segnato dalle esigenze del linguaggio [..]è qui che si costituisce la prima posizione possibile di u soggetto come tale, di un soggetto che può cogliersi come soggetto, che si coglie come soggetto nell'Altro in quanto questo Altro pensa a lui come un soggetto»[140].

Se l'Altro è il luogo della parola, ritrovarsi come soggetto nell'Altro vuol dire fidarsi della parola dell'Altro, al quale il soggetto affida la propria. Se non vi è "altro che l'Altro", questo Altro avrà la responsabilità di accogliere la fiducia sulla quale verrà reposta la parola dell'Altro, perché la parola è un atto rivelatore di fiducia. È nella domanda sull'affidabilità dell'Altro, continua Lacan, che si può rintracciare il primigenio conflitto relazionale che "sta qui"[141] nel soggetto in crescita, ed è cio' che orienterà inconsciamente le sue future relazioni. Nello sguardo primigenio si fonda una cifra destinale e ineludibile per il soggetto, che nell'essere visto acquista, come si è detto, la consapevolezza di sé, scrive R. Fadda:

> Senza il riconoscimento di quello sguardo contemplante, il destino formativo di ogni uomo, e dunque il destino *tout court*, è già fortemente segnato in senso negativo. La vita diventa una ricerca continua e disperata di quel riconoscimento originario che gli è stato

[136]Ivi, p.35
[137]Ivi, p.330
[138]ibid
[139]Ivi, p.410
[140]Ivi, p.414
[141]Continua Lacan, affermando che "in questo stato nascente, in presenza dell'articolazione dell'Altro nella misura in cui questo gli risponde" ed è per questo che il soggetto dipende dalla volontà dell'Altro, Ivi, pp415-416

> negato. Tutto assume i connotati della disumanità: lo sguardo dell'altro su di lui è disumano; il suo sguardo sul mondo, sui suoi simili e su se stesso è disumano[142].

Dunque, se L'Altro non garantisce l'identificazione del soggetto in crescita, se non gli permette di ritrovarsi e nominarsi nel discorso e nella relazione, costui troverà un vuoto dinanzi a sé a cui non potrà domandare, richiedere e avere risposta, sentendosì così destituito dalla parola dell'Altro, per cui la parola verrà *forclusa* da ogni discorso[143], tagliata fuori, resa *muta*. Perciò il destino comunicativo e relazionale del soggetto inizierà nello sguardo "afferrante" dell'Altro che lo orienterà lungo il suo percorso formativo per assumere la *forma che gli è stata promessa*.

1.1.3 La parola muta come nihil audibile

Per il filosofo russo Pavel Florenskij, Humboldt ha colto quel profondo legame tra la vita e la parola, per cui la lingua non è la mera "oggettivazione dello spirito umano"[144]ma un equilibrio mobile, energia interiore ed *èrgon.* Secondo il filosofo russo, la parola è l'energia dell'*humanitas* che si rivela attraverso la person. In *Il valore magico delle parole* si legge *:*

> *L''uomo non possiede la* parola come un suo tesoro, ma lo trova come un dono. Il suo compito è quella di coltivarla portarla a maturazione[145].

La parola, per nascere, chiede un contesto, un orizzonte di senso che realizza il desiderio della nostra rivelazione all'Altro.

È interessante notare che per Florenskij, nel momento in cui si pronuncia la parola, questa viene annunciata dall'intero corpo. Dare voce alla parola significa restituirle dignità ontologica di espressione oltre che dare vita al senso che le dà corporeità: colui

[142]R. Fadda, 2016, p.206
[143]Si veda la nota 435 in Lacan sminarioVII Op.cit., si vedano anche, sempre di J. Lacan, *Altri scritti*, Torino, Einaudi, 2013, pp.842-854
[144]P. Florenskij*, Il valore magico delle parole, Milano, Medusa, 2003, p14*
[145]Ivi, p.15

che si esprime prende forma e *presenzialità* tramite essa. «La parola è un condensatore della volontà, un condensatore dell'attenzione, un condensatore di tutta la vita dell'uomo».[146]

Se la parola riesce ad attingere all'*ergon* del *dicente*, allora riuscirà a disvelare l'essere nella sua *dicidibilità,* ciò che Gadamer ha definito come *prossimità,* cioè l'essere che si apre nell'espressione che si approssima all'Altro nella sua autenticità. La parola nasce dal senso, dal sentire, e per far sì che affiori ci vuole un'intenzionalità, un'*enèrgheia*, dalla quale la *parola* può liberare il suo mondo, la sua esperienza di relazione. Anche la *parola muta* si manifesta, più che mai, attraverso il corpo come sintomo, perchè attraverso la parola, e soprattutto attraverso il silenzio, ci giunge la persona, l'Altro. La parola resa *muta* è la rivelazione autentica e silente del Sè, della sua essenza nascosta. Non è certo un suono articolato, ma un *nihil audibile,*[147] *è un nulla,* un silenzio ascoltabile, diversamente dalla parola dicente che - "al di fuori del suo essere ascoltabile non produce nessuna conseguenza"[148] - la parola muta invece si manifesta come realtà autentica del Sè. A tal proposito, parafrasando la lettura di *Parlarsi* di E.Borgna, possiamo dedurre che, il silenzio, come la parola muta, porta con sé una cifra di mistero: caratteristica e "scoglio sul quale, in alcune emblematiche situazioni psicopatologiche si arena la comunicazione"[149]. Ma il silenzio è anche una verità dimenticata[150], non esiste comunicazione autentica senza la dimensione silente della riflessività : " La parola e il silenzio si intrecciano l'una all'altro nel generare e nel ricostruire le premesse a u a una comunicazione che si allontani da quella delle chiacchiere, e si avvicini alle esperienze."[151]

Se la parola, come scrive Florenskij, crea un contatto tra il soggetto e l'oggetto, ciò che definisce come isotopo [152], cioè la linea che collega due poli, allora la parola è come un *ponte* che mette in contatto ciò che è diviso: il soggetto al mondo. «Come un nuovo fenomeno, la parola dipende completamente dai suoi sostegni, come il ponte che unisce due rive. Non è né l'una né l'altra e muore nella sua qualità di ponte se perde l'appoggio. [...]la parola è il soggetto conoscente e l'oggetto da conoscere, le cui energie unite la

[146]Ivi, p.63
[147]Ivi, p.54
[148]Ibid
[149] E. Borgna, Op.cit, p.30
[150] Ivi, p.31
[151] Ivi, p.30
[152]Ivi, p.33

tengono in essere»[153]. Da qui, potremmo dedurre che la parola si fa indicibile quando Il *volente dire* del soggetto non riesce a trovare la giusta identificazione con un significato, con un oggetto del mondo, o forse, lo stesso soggetto non trova quell'*energheia* per potersi esprimere, perché non ha un sostegno nell'Altro, ritrovandosi così, senza parole e alla deriva. A tal proposito, Italo Calvino in *Lezioni americane* scrive: «La parola collega la traccia visibile alla cosa invisibile, alla cosa assente, alla cosa desiderata e temuta, come un fragile ponte di fortuna gettato sul vuoto»[154]. Perciò, la *parola è muta* quando non riesce a collegare le due rive, quando manca di un *appoggio*, di una traccia invisibile che permette il collegamento: il *ponte* tra il soggetto e il mondo.

1.2 La parola muta, una mancata tematizzazione

> *Si, penso sia questo, penso a quando ti capita qualcosa di più grosso di te e non sai come definirlo, anche perché poi se usi parole sbagliate puoi aggravare la situazione. Magari non riesci a dire la verità, perché non riesci e ... beh, ecco...non trovi come dirla. E taci.*
>
> *(Lisa, IV D)*

"Il mondo silenzioso", scrive Lévinas, in *Totalità e infinito,* è *an-archico*[155], "senza-pricipi".È interessante analizzare a tal proposito, per rendere più chiara la citazione levinassiana, l'etimologia di *anarchico,* in quanto "*an"* designa la *privazione* di *"àrchè"* come *principio*, ciò che *precede* e *governa*. Quindi, possiamo dedurre che nel mutismo, non si origini alcun principio di *significazione*, e nessuna conoscenza.

La presenza del *silenzio* si amplifica nell'attesa[156] negata dalla parola, e nell'attesa il soggetto nasconde il proprio volto[157], sottraendosi ad ogni significazione. «Un mondo assolutamente silenzioso, indifferente alla parola che tace, silenzioso in un silenzio che

[153]P. Florenskij, Op.cit. p.31
[154] I.Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti, 1988, p.58
[155]E. Lévinas, Oggettività e linguaggio in *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*,1980 MilanoJaca Book Reprint, 2016, p.93
[156]ibid
[157]ibid

non lascia indovinare, dietro le apparenze, nessuno che segnali questo mondo […] un mondo totalmente silenzioso non potrebbe neppure offrirsi in spettacolo»[158].

Se la significazione rinvia alle cose che acquistano un senso, questo senso, nella *parola-muta*, come si è già contemplato, eccede di un vissuto tale da non poter essere identificato con un senso verbale adatto o ancora incomprensibile al soggetto. Così, nel silenzio della parola, la significazione non verrebbe principiata, ma rimarrebbe altresì, priva del "principio del suo funzionamento"[159], rilegata ad uno sfondo opaco e confuso. Lévinas sottolinea che: l'essenzialità dell'espressione «consiste nel trovare testimonianza di sé garantendo questa testimonianza. Questa attestazione di sé è possibile solo come volto, cioè come parola, esso produce l'inizio dell'intelligibilità, l'inizialità stessa, il principiato, la sovranità regale che comanda condizionatamente»[160].

Potremmo affermare, con la lettura levinassiana, che la *parola-muta* è appunto *an-archica* perché è la conseguenza della negazione del "comando del suo principio".

Se il significato, continua Lévinas, viene solo colto dalla relazione, allora questo confermerebbe che la parola rimane silente nella mancata relazione a cui affidarsi, affidarsi per trovare, insieme all'Altro, il principio della parola. Solo l'Altro, come alterità parlante, può offrirci la sua "tematizzazione", cioè proporre un mondo[161] come espressione di senso.

> La significazione risiede nella sporgenza assoluta dell'Altro rispetto al Medesimo che lo desidera […] che accoglie l'Altro attraverso i temi che l'Altro gli propone o riceve da esso[162].

La signficazione, quindi, dipende dalla responsabilità dell'Altro, dalle sue tematizzazioni e interpretazioni del mondo per l'Altro. Infatti, è nella parola che l'essere appare a sé stesso assistendo alla propria rivelazione[163]. Se la parola aiuta l'essere a disvelarsi come manifestazione, sciogliendo l'incantesimo[164] *an-archico* del silenzio, si

[158]ibid
[159]Ivi, p.97
[160] Ivi, p.207
[161]Ivi, p. 95
[162]Ivi, p. 97
[163]Ivi, p. 96
[164]Ibid

può sostenere che colui che non riesce a pronunciare la parola ha la necessità del *volto rivelatore* dell'Altro che lo assista nella tematizzazione della parola perduta.

Dunque, solo nel riconoscimento dell' autenticità come differenza e alterità, il soggeggetto ha in dono la possibilità di "costituirsi come identità e come sé."[165]

> La parola che comincia a spuntare nel volto che mi guarda guardare introduce la franchezza principale della rivelazione. Rispetto ad essa il mondo si orienta, cioè prende un significato[166].

La parola, quindi, rimane muta quando non trova la *chiave*[167], la modalità per esprimere il senso che rimane indecifrabile. Solo il volto come epifania rivelatrice e scoperta dell'Altro "ha attraverso il discorso una relazione con me" [168], perché il volto dell'Altro, che si presenta nella sua "nudità dignitosa"[169], fa appello, con il suo segno e la sua traccia, alla mia responsabilità.[170] Se il volto dell'Altro *parla*[171] e richiama la mia responsabilità, allora, il volto che rimane in silenzio obbliga ancora di più a questo impegno. Per Levinas la responsabilità è paradossalmente un impegno a priori, infatti afferma: «E' come se fossi responsabile prima di aver commesso qualche cosa, come se fosse un a priori e, di conseguenza, come se non fossi libero di scrollarmi da tale responsabilità»[172]. Anche per Hans Jonas è l'alterità a richiamare il *principio di responsabilità,* è proprio il transuente, la fragilità, la vulnerabilità che si offrono nude allo sguardo e che richiamano la nostra disponibilità alla cura. Per il filosofo tedesco, l'archetipo sul quale si fonda il principio etico ed originario è incarnato dal primo respiro e dal pianto del neonato che rivolge ineludibilmente un "devi" all'ambiente perchè si prenda cura di lui[173], non con compassione commovente ma come un'immanente dovere onto-genetico[174] che risponde immediatamente all' "è" del neonato.

---

[165]R. Fadda, 2016, p.205
[166]Lévinas, *Totalità e infinito*, Op.cit, p.97
[167] ibid
[168]Lévinas, V*olto e sensibilità* in T*otalità e infinito*, Op. cit.p.200
[169]E. Lévinas, P.Nemo, *Etica e infinito. Dialoghi con P.Nem*o, a cura di F.Riva, Roma Castelvecchi, 2012
[170]E. Lévinas, *"l'assimetria del volto"*. un'intervista Dialegeshai. *Rivista telematica di filosofia*, 2012
[171]E. Lévinas, P.Nemo, Op.cit. p.88
[172]Ibid
[173]H. Jonas, *Il principio di responsabilità*, Torino Einaudi, 1979, p.163
[174]Si veda R. Fadda, *Sentieri della formazione,* Roma, Armando Edit. 2002

La cura e il rispetto dell'alterità, scrive Jonas, non si identificano con "l'*appropriazione*" dell'altro orientandolo alla conformazione di modelli o paradigmi educativi, ma la cura è l'accoglienza immediata di colui che si offre, per dirla con Lévinas, con la sua *nudità.*

> L'esteriorità è primariamente e ultimamente alterità dell'altro uomo, l'assolutamentamente altro ... È 'volto' nudo e indigente che parla e comanda e la presenza dell'altro opera il rovesciamento della mia soggettività, da soggettività incentrata su se stessa a soggettività decentrata, rivolta ad Altri, responsabile di altri. In questo senso la relazione all'altro si pone come relazione etica, l'origine ultima del senso è l'appello etico che mi giunge dall'altro uomo[175].

L'essenza della parola si svela nell'attesa di senso che l'Altro è pronto ad accogliere, questo rapporto è fautore della parola come significazione dell'essere. Perciò l'Altro è colui che attende e accoglie il senso della comunicazione offerta, alla quale darà una significazione. «L'accoglienza dell'essere che appare nel volto, il fatto etico della socialità, guida già il discorso interiore»[176].

La parola-muta rimane tale perchè non raggiunge la significazione verbale del suo oggetto (esperienza vissuta), e perciò non riesce ad offrirsi, come comunicazione, all'Altro. È in questa mancata visitazione[177] del volto dell' *Altro* che il soggetto non riesce ad elaborare la sua parola. Come scrive Elena Madrussan in *La parola nuda*:

> La parola dell'altro e l'altro come parola, allora, si rivelano a noi come luoghi possibili del denudamento della nostra esistenza verso la sua essenzialità […] L'educazione, infatti, è un evento problematico. Se non altro perché essa si manifesta proprio nell'opacità del non-distinto, nella parola incompiuta che nessuno può pronunciare per insegnarci a scoprire la nostra esistenza. Così, nell'oscillazione tra vissuto e nascosto, tra dicibile e indicibile, la nostra forma[…] chiede a noi di essere tirata fuori, disvelata appunto[178].

Perciò il nostro impegno pedagogico è chiamato - non solo alla responsabilità di guidare il soggetto in crescita ad una nuova tematizzazione della *parola muta*, rispettandone il suo nascondimento e la sua cifra di opacità e segretezza- ma, continua Madrussan, ad "assottigliare lo sguardo" per cogliere le sfumature dei *non detti* per

[175]Lévinas, *Totalità e infinito,* Op.cit. p.p 281-313
[176]Ivi, p. 212
[177]Levinas parla della rivelazione del volto come visitazione, si veda per un maggior approfondimento, E. Levinas, *Umanesimo dell'altro uomo*, Genova, Melangolo, 1985, p.70
[178] E.Madrussan, *La parola nuda.Scritture di confessione e pedagogia del disvelamento,* Torino, Tirrenia Stampatori, 2003, p.9

approssimarsi[179] al loro significato più profondo. Bisogna saper dare al soggetto in formazione un luogo di parola[180], uno spazio in cui la parola muta, non ancora espressa, viene capita e accolta in quel *non-ancora* .Nelle diverse manifestazione della *parola muta*, "morso alla gola che traduce la fatica della parola"[181] si disvela sempre l'Altro che sta cercando di comunicare come può. Perciò l'ascolto e lo sguardo hanno un potere salvifico, che saprà infondere speranza di trascendimento allo stato di annichilimento; ma se non c'è ascolto "non c'è riconoscimento, ma c'è solo vuoto, assenza e silenzio."[182]

1.2.1 L'evento della parola muta, l'apertura di un nascondimento

"Le parole cambiano il loro significato nella misura in cui si accompagnano al linguaggio del corpo vivente, del sorriso, delle lacrime, degli sguardi e dei gesti, e anche al linguaggio del silenzio:si, anche il silenzio parla, bisogna saperlo ascoltare, ed essere in dialogo senza fine"[183]

La parola è legata all'*evenemenzialità* così come le stesse parole che si perdono nell'ombra e nell'opacità, forse per farsi trovare o rimanere nascoste, e insieme a loro, quei bambini o quei ragazzi che hanno bisogno di uno spazio intimo, segreto e silenzioso, per nascondere le parole del *dolore muto* da chi non è in grado di ascoltarle e accoglierle. Parafrasando Vanna Iori, possiamo affermare che, se *ascolto* significa mettersi in relazione e aprirsi all'Altro, nell'ascolto educativo, a maggior ragione, risiede l'impegno di comprendere le *parole mute* dell'Altro, espresse solamente attraverso sguardi, gesti, silenzio e irruenza. "Per ascoltare è infatti necessario innanzitutto ridurre il frastuono delle voci, per udire il messaggio dell'Altro, quando manca l silenzio non può esserci ascolto e dove non c'è silenzio non c'è neppure parola"[184].Cosicchè la *parola muta* è sì un linguaggio silente di fragilità, imbarazzo e paura, ma è anche un linguaggio urlato nell'aggressività e nella minaccia.

---

[179] ibid

[180] E.Ferragut, *Non-detto e disperazione , la parola può salvare Emozione e trauma:il corpo e la parola (Emotion et traumatisme Le corpset la parole*)Koinè Centro Disciplinare di Psicologia e Scienze dell'Educazione,Roma 2006, p.17

[181] E.Madrussan , Op.cit,p.12

[182]E.Ferragut, Op.cit, p.18

[183]E.Borgna, Op.cit, p.11

[184]V.Iori, *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Milano, Guerini tudio, 2000, pp.125-126

Lo stato nascente della parola è un evento, è un momento di verità che introduce nell'abitudinarietà quotidiana, nell'*habiter*[185], una novità. Se la parola interrompe la ritualità del quotidiano per la gioia dell'Altro che assiste alla prima espressione del bambino, anche la *parola-muta*, che non ha voce, interrompe con il silenzio la consuetudine a favore del soggetto che vuole celare un significato nascosto o ancora senza nome, per proteggersi dalla discorsività, sorda, spesso banale e svuotata, degli adulti. Se l'evento è il sorprendente emergere di una novità, scrive Zizek, "in grado di minare ogni schema stabile"[186], allora la *parola-muta* è lo *iato* del linguaggio quotidiano, un'intrusione traumatica[187] che richiede un ascolto nuovo e differente. La parola muta schiude, grazie a quella sua cifra di evenemenzialità, quel "pozzo notturno"[188], parafrasando Hegel, in cui è conservato un mondo di immagini e rappresentazioni senza che esse siano presenti alla coscienza. La *parola-muta* è un puro nulla[189] che conserva una molteplicità di immagini "delle quali nessuna gli sta difronte"[190]. Zizek sostiene che: è da questo abisso che può nascere la parola come *logos*[191] . La *parola-muta* contiene in sé, con riservatezza, un'intima sensibilità, un'emozione palpitante, spesso dolorosa, che non ha trovato ancora un nome, ma se risignificata con linguaggi diversi capaci di accogliere la dimensione indicibile del dolore, può essere la svolta radicale dell'interiorità che ritrova una risignificazione al vissuto silente.

La possibilità del dischiudimento della *parola sospesa* porta nella sua dimensione di nascondimento un *quid* di evenemenzialità, per Heidegger infatti, l'evento rappresenta sempre l'apertità dell'*essere*[192], l'emergere del nuovo. Il pensiero heideggeriano ci conduce all' l'evento dell'incontro uomo-essere, come essenziale coappartenenza nell'«evento-appropriazione» [193].

> L'essere stesso però appartiene a noi poiché soltanto presso di noi esso può essere essenzialmente in quanto essere, può cioè essere essenzialmente presente[194].

---

[185]Cfr Byung-Chul Hou, Eos in agonia, Roma, Nottetempo, 2013.
[186]S. Zizek, L'Evento…, Torino, Utet, 2014, p.10
[187]Ivi, p.90
[188]Cfr Hegel, *Enciclopedia delle scinze filosofiche (1818)* Laterza, Bari, 2002
[189]Hegel
[190]ibid
[191]S. Zizek, Ivi, p.107
[192]Cfr, M. Heidegger, *Essere e tempo, (1927).* Milano, Mondadori, 2016
[193]*Identitat und Differenz* è il titolo dell'opera pubblicata nel 1957 da Neske di Pfullingen, che riunisce i testi delle due conferenze del filosofo :*Il principio di identità* e *La struttura onto-teo-logica della metafisica.* Si veda l'edizione italiana di M.Heidegger, *Identità e differenza,* Milano, Adelphi, 2009 p.45
194 Heidegger M., *Essere e tempo, (1927)* Milano , Mondadori, 2016, p.3

Il congiungimento raggiunto da questa unica essenza, uomo-con-essere, come evento-appropriazione, trova la sua edificazione nel linguaggio, nel quale si rivela l'evento della traspropriazione dell'essenza stessa, «nella misura in cui la nostra essenza è traspropriata (*vereignet)* nel linguaggio, noi abitiamo l'evento»[195]. Abitare l'evento significa *coappartenere* come uomo ed essere un'identità di essenze:

> Nell'evento-appropriazione risuona l'essenza di ciò che parla in quanto linguaggio, che una volta è stato chiamato la casa dell'essere. [...] "Ciò che è in opera" - che si manifesta nella non apertità della parola indicibile, per esempio - "è l'apertura *(Eroffnung*) dell'ente del suo essere, il farsi evento della verita'"[196].

La *parola-muta* proprio perchè indicibile, espone un *mondo*, l'abisso si dischiude e si rivela, palesando la sua verità come apertura e svelamento, ma al contempo, come nascondimento e oscurità, così come afferma Heidegger nel suo saggio del 1930, *L'essenza della verità*:

> La verità, nella sua essenza stessa, è non-verità. [...] "L'essenza della verità, cioè il non-esser-nascosto, è pervasa da un diniego. Questo diniego non è affatto una mancanza o un difetto, come se la verità fosse un semplice non nascondimento liberatosi da ogni impaccio. Se ciò fosse possibile, il non esser nascosto non sarebbe più sé stesso. È all'essenza stessa della verità come non-esser-nascosto che questo diniego appartiene nella forma del duplice nascondimento. La verità, nella sua essenza stessa, è non – verità[197].

1.3 Un appunto sull'essere...

"Il senso dell'essere è avvolto da oscurità"[198] e per questo getta "nell'inquietudine e nell'indeterminato"[199], scrive Heidegger nelle prime pagine i *Essere e tempo.*

Da qui nasce l'esigenza del filosofo tedesco di riflettere circa il senso dell'*Essere*, perché: «Quando si dice essere la sua definizione cade nell'ovvio e nella genericità»[200],

---

[195] Ivi.p.47
[196] *Ivi, p.48*
[197]. M.Heidegger, *L'essenza della verità*, cit in *Opera d'arte e verità dell'essere*, a cura di C. Bianco. Filosofico.net, p.8.
[198] Heidegger, *Essere e tempo, Op.cit*, p.18
[199]ibid
[200]Ivi, p.16

proprio a causa della sua indefinibilità[201], anche se poi l'uomo vive continuamente in "una comprensione dell'essere"[202].

Secondo Heidegger, il senso che concerne l'*Essere* è così velato da rendere la stessa domanda oscura. A tal proposito, è interessante sottolineare, secondo le indicazioni del filosofo tedesco, che in ogni domandare si cela una tensione di ricerca "domandare è un cercare"[203]. È grazie al *chiesto*, infatti, che avremo un orientamento all'*inchiesto*[204]. Se l'elaborazione del problema dell'*Essere* significa per Heidegger «rendere perspicuo un ente- quello che domanda- nel suo essere»[205], la domanda chiara e congrua posta circa il problema del senso che concerne l'Essere, richiede che sia reso esplicito, *chiesto*, rivelato da un ente che è appunto l'esserci "rispetto al suo essere"[206]. Quindi l'esser-ci, in quanto determinato dall'esistenza stessa, è quell'ente che rispetto ad ogni altro ente[207] è ontologicamente inchiesto dall'esser-ci stesso, poiché possiede un "primato ontico"[208], ed è l'unico ente che sente l'urgenza del suo *Essere*, al quale risponde grazie ad un suo "primato ontologico"[209]. La condizione di *ex-sistenza* è la costituzione ontologica e cooriginaria del soggetto per eccellenza, in quanto già il significato di *ex*, ossia *"oltre"*, delinea la dimensione dell'oltrepassare una determinata situazione attraverso uno slancio di *ex-sistenza*, appunto, ciò che Heidegger sottolinea come salto, balzo *(spring)* o meglio, come *uberstie*g: il superamento della *gettatezza* (*gevorfernheit)* ossia la condizione esistenziale primigenia del soggetto in cui nasce e si ritrova a vivere. La *geworfenheit,* in quanto condizionamento originario dell'individuo, è l'*a priori*, il punto di partenza che lo storicizza e lo colloca nel tempo[210]. Dunque, la *gettatezza* è la condizione fattuale e data in partenza, dalla quale la persona può solo trascendere, andando oltre, poiché è proprio dal *trascendimento* di una realtà che ci è data senza essere scelta, che nasce la tensione progettuale del superamento.

[201]Ivi, p.11
[202]Ivi, p.18
[203]Ivi, p.19
[204]Ibid
[205]Ivi, p.22
[206]Ibid
[207]Ivi, p.30
[208]Ibid
[209]Ibid
[210] Cfr. V.Iori,1998, Op.cit., p.138

Bisogna sottolineare che la condizione di *gettatezza*, che si è costituita ancor prima della nostra nascita, come l'intreccio di trame e relazioni nate in quello specifico orizzonte socio-culturale, si configura, appunto, come una rete di storicità e di incontri che esulano l'idea solipsistica dell'essere soli nel mondo. Come indica Vanna Iori, in *Essere per l'educazione: l'in-der-welt-sein* è sempre un *mit-sein*, l'essere nel mondo è un esserci con gli altri[211], non può esistere un *io* isolato senza gli altri, perchè l'essere è sempre un con-essere con gli altri. Sulla base dell'essere-nel-mondo, spiega Heidegger, si ha il carattere esistenziale del "con", «il mondo è via via già sempre quello che io condivido con gi altri. Il mondo dell'esserci è *co-mondo. L'in- essere* è esser-con-altri»[212].

Perciò l'impegno educativo per una pedagogia della *parola-muta*, nascerà dall'esigenza dell'educatore di voler comprendere le diverse tipologie di *gettatezza*, come *condizione data* a priori del soggetto in crescita, per aiutarlo a trovare gli strumenti e le potenzialità per trascendere e risignificare la situazione iniziale, spesso disfunzionale. La tensione al trascendimento nasce dalla necessità di riscatto proprio da quella condizione data: un processo di possibilitazione che nasce dal soggetto grazie all'*altro*, attraverso il quale si scopre la redimibilità, la ri-significazione di quel dato fattuale che si pensava determinato e non superabile. Nella trascendenza vi è la tensione teleologica dell'uomo, quale forza ontica di speranza nel ridare senso alla propria esistenza. Nonostante la condizione data di gettatezza, l'uomo porta in sé una propensione possibilitante al superamento della situazione iniziale per attuarsi autenticamente. L'uomo, come scrive Sartre : si definisce in base al suo progetto[213], perciò il progetto (come si vedrà nell'ultimo capitolo) è potenzialmente un superamento di un punto di partenza al quale l'uomo sembra essere destinato .La condizione di sofferenza e caduta che sperimenta il soggetto nelle diverse forme di malessere esistenziale, sono da ricercare soprattutto in quella sclerotizzazione e immobilità vissuta nella condizione di *essere-gettato*: un mancato protagonismo intenzionale, la mancata scelta di direzione nutrita dalla nefasta sensazione di essere paralizzati nel fango paludoso dell'esistenza. Ciò che tristemente viene sperimentato è la condizione inautentica di *deiezione dell'essere,* perché se la costituzione ontologica dell'essere umano è data da quella tensione teleologica alla possibilità *autoprogettante*,

[211] Ivi, p.145
[212] M.Heidegger, *Essere e tempo,* Op.cit. p.174
[213] J.P.Sartre, *Questioni di metodo*(1960) Milano, Il Saggiatore, 1976 p.159

attraverso la quale, si dispiegano le potenzialità autentiche del soggetto. Contrariamente, la mancata proiezione e l'arresto di tali energie autorealizzanti, conducono l'individuo a cadere da sé stesso: «L'esser-ci cade da sé stesso e in sé stesso nell'infondatezza e nella nullità della quotidianità inautentica»[214].

L'arresto e la paralisi di quell'*unicità* dell'Essere che lo differenzierebbe da una condizione conformamente inautentica, è ciò che Heideger definisce *deietta (verffellenhait)*. La deiezione è la mancata trasformazione, il non avvenuto superamento dell'essere-gettato, il blocco allo slancio, è la caduta nel vuoto, nella spersonalizzazione standardizzata dell'uguale e nel male-di-essere. Accogliere l'angoscia dell'Essere, privo di ogni scelta primigenia, come parola soffocata, resa muta, o banalizzata e svuotata, è lo scotimento dell'animo umano che orienta ad uscire da quella condizione inautentica dell'uguale, verso una ri-significazione: la scelta del cambiamento in direzione per "l'avere da essere." Per quanto sia doloroso e nefasto, l'angusto sentire dell'angoscia pone l'uomo nell'inesorabile condizione di scegliere di sottrarsi dalla quotidianità inautentica e impersonale del "*SI".* Per esistenza autentica, Heidegger, non intende una dimensione librante al di sopra della *quotidianità deiettiva*, ma un "afferramento modificato di questa".[215]

Il senso del *male-di-essere* è proprio la perdita del senso della propria vita, il *mancato afferramento* e il conseguente cambiamento della propria condizione inautentica. L'afferramento della condizione inautentica, quindi, come tensione *superantesi,* costituirà il principio proprio della trascendenza; solamente lo spirito di trascendimento, grazie la sua natura tensiva all'oltre, non sarà inghiottito e fagocitato dalla *gettatezza* iniziale, dalla fissità *deietta* dell'inautenticità. La direzione dell'*avere-da-essere* sarà proprio quella forza ontologica del soggetto umano che si *dis-vela* nell'esser-ci, un "*ci"* sempre nel mondo, che ri-direzionandosi, rinnova il suo orientamento nella realtà, grazie al nuovo progetto dell'esser-ci. Ecco che l'*Essere* dell'*Esser-ci,* realizza la sua essenza, la sua forma, nella consapevolezza della precarietà dell'indeterminatezza del soggetto, da cui si origina quella tensione teleologica alla progettualità esistenziale dell'uomo fino alla sua finitudine[216]. L'uomo

[214] M.Heidegger, Ibid

[215]Ibid

[216]Il percorso che dall'inautenticità va all'autenticità, come si è visto, nasce dallo scotimento dell'angosciante dispersione dell'Esser-ci nella dimensione fasulla e impersonale dell'uguale, e dalla consapevolezza della propria finitudine, essere per la morte. Scrive Heidegger, in *Essere e tempo:* "La morte è una possibilità d'essere, che l'esserci stesso deve sempre assumersi in proprio. Con la morte, l'esserci incombe a sé stesso nel suo più proprio

infatti, insegna Heidegger, nel momento in cui attua la sua scelta come scelta dell'esserci, rende possibile a sé stesso il proprio poter-essere autentico.[217] La schiusura, lo svelamento sono i modi fondamentali dell'esserci[218] attraverso i quali si giunge alla verità.

Nel momento in cui l'essere svela nel suo progetto la sua ragione *d'esser-ci*, ritrova come suo fondamento ontico il bene che gli è proprio, come svelamento dell'"essere sempre suo", poiché "essere va insieme con verità, come essere-che –si-svela"[219].

Permettere all'Essere di svelarsi con la parola, o rispettando il suo silenzio, la sua chiusura, è un impegno pedagogico al quale non dobbiamo sottrarci come educatori, per orientare il soggetto in crescita alla sua autenticità, che si manifesta attraverso ciò che Heidegger chiama la *concordanza*, *l'adaequatio*[220] del sé al mondo. L'Essere, nel suo svelamento, compie la *schiusura* originaria del sé. Ed è solo con l'apertura dell'Essere che viene raggiunto l'originario fenomeno della verità: «E' alla sua costituzione esistenziale che gli appartiene la schiusura del suo essere più proprio, ciò non vuol dire che onticamente sia già nella verità».[221] È interessante notare che è proprio in quel nel movimento di *apertità,* di *schiusura,* che si affaccia la verità, è in questa tensione che si attua un rapporto, un "tra" una concordanza del sé-nel-mondo. «Dal punto di vista pedagogico, il concetto heideggeriano di essere-nel-mondo pone al centro il problema dell'uomo in quanto soggetto unico e irripetibile, sottolineando il valore e la dignità della sua autenticità»[222].

L'originalità in cui si rivela l'apertura dell'essere, in cui l'uomo si rende autentico, è la comprensione, ossia la consapevolezza delle possibilità del poter-essere. Per Haidegger la comprensione non si identifica con la dimensione concettuale-contenutistica, cioè avere le capacità di affrontare un problema e risolverlo, ma è ciò che il filosofo tedesco definisce *pre-comprensione*, cioè una tensione orientante alla ricerca di senso dell'essere stesso. Se l'esser-ci è prima di tutto un essere possibile, ed è sempre ciò che sa di essere nelle sue possibilità, ciè l'«in-vista-di-sé», qusto porta a riflettere sul

---

poter essere. […] la sua morte è la possibilità del poter-non - "esserci più" (p.354) Solo se l'uomo comprende la sua finitezza come fondamento esistenziale del suo percorso, potrà valorizzare ogni sua scelta. "la morte incombe sull'esserci. La morte non è qualcosa non-ancora sottomano, né un ultimo restar fuori [..] ma piuttosto un *incombente star-di-fronte"* Si veda, M. Heidegger, *Essere e tempo, Op.cit.* p..353

[217]Ivi

[218] Ivi, p.313

[219]Ivi. p.304

[220] Ivi, p. 306

[221]Ivi, p.314

[222]G.Sola, *Heidegger e la pedagogia*, Genova, il Melangolo, 2008 p.162.

problema del malessere come inautenticità dell'essere. È proprio in quell' «in-vista-di-sè» che dipende il saper riconoscere e comprendere le proprie-possibilità, il proprio avere-da-essere. La dimensione umana dell'esser-ci, perciò, si identifica con l'esistenza che è possibilità di scelta e progettazione autentica del "Ci" o di smarrimento e disconoscimento nelle scelte inautentiche. Comprendere è rapportarsi alla possibilità che si possiede, dalla quale si schiude la trasparenza dell'essere, l'autenticità che le è propria. Se il soggetto, diversamente, disconosce o confonde le possibilità di comprensione del sé, smarrirà il suo avere-da-essere nell'esteriorità impersonale dell'abisso dell'inautenticità e del non-avere-da sé. Solo l'esperienza dell'angoscia e il suo superamento portano l'individuo alla conquista dell'autenticità, alla consapevolezza del suo poter-essere nell'aver trasceso una condizione deietta nella quale poteva rimanere.

La *parola-muta* per non rimanere nella condizione *deietta* senza violare il suo aspetto silente ed intimistico, rivelandosi, invece, foriera di autentiche trasformazioni per il Sé, avrà bisogno di superare le paludi dell'angoscia, (come verrà approfondito nel IV capitolo), riconoscendola come quella dimensione profondamente sconosciuta che custodisce il nostro divenire come un percorso esistenziale ed autentico. «Ciò che distingue l'uomo dagli altri enti, come la pietra l'albero e l'acqua»[223], è dato dall'essere posto dinanzi all'Essere, aperto all'Essere stesso, in quanto essere pensante: «L'uomo *è* in senso proprio questo rapporto di corrispondenza ed è soltanto questo»[224]. Heidegger in *Identità e differenza*[225]*,* ci tiene a sottolineare che, questo "Soltanto"[226] non denota una mancanza, bensì un'*eccedenza.* L'uomo è essente proprio nell'appartenenza al suo essere, e proprio perché nell'appartenenza l'uomo "ascolta *(hort)* l'essere poiché gli è affidato"[227], questo sintonizzarsi al suo Essere, sarà la strada maestra per capire l'apertità e la possibilità che gli è propria in quanto Essere. In questa apertura "panoramica", che Haidegger intravede come un'ampia radura *(Lichtung)*[228] dell'Essere, l'uomo si apre all'Essere «lo lascia a venire (*ankommen*) in quanto essere essenzialmente presente»[229]. La parola, anche se *muta*, si apre in modo inaugurale come

[223] M.Heidegger, *Identità e differenza,* Milano, Adelphi, 2009, p.37
[224]ibid
[225]*Identità e differenza*, pubblicata nel 1957 dall'editore Neske di Pfullingen, che riunisce i testi delle due conferenze del filosofo: Il principio di identità e La struttura onto-teo-logica della metafisica. Si veda l'edizione italiana di M. Heidegger, *Identità e differenza,* Op.cit.
[226]ibid
[227]ibid
[228] Ivi, p38
[229] Ibid

manifestazione di un nascondimento, nella «cui radura l'essente in quanto tale si spinge a stare e si mostra»[230]. Così nel silenzio si realizza l'accadere della verità, «la messa-in-opera della verità, […] l'essenza del vero, l'apertità di ogni aperto»[231].

Nel silenzio e nell'ombra della parola ancora chiusa vi è sempre, in potenza, lo svelamento, *l'aletheia* che si realizza in qualsiasi linguaggio espressivo, porta con sé l'ambiguità di qualcosa che si è dischiuso, «il mondo si fa *inascoso* e la terra si chiude ma nell'aperto»[232].

1.3.1 La Daseinsanalyse, una chiave di lettura

"Il fatto umano", scrive Foucault, nell'introduzione di *Sogno ed esistenza* di Ludwig Binswangher, è il tema centrale della *Daseinsanalyse*[233] - *"*analisi dell'*Esserci*" tradotta poi in *Antropoanalisi* - per "fatto" si inerisce a tutto ciò che fa parte dell*'umana presenza*: dalla "pienezza del suo progetto"[234] o alla liminarità delle resistenze. Il contributo rivoluzionario dell'*Antropoanalisi* - che si distingue dalle scienze cliniche come "scienza dei fatti"[235] dell'uomo - alla psichiatria contemporanea, è quello di aver superato l'indagine clinica limitata esclusivamente alla sintomatologia, curvando la sua analisi ai soli "fatti dell'umana presenza" per comprendere la trasformazione e il mutamento esistentivo, appunto, dinanzi alle esperienze traumatiche della vita, indagando, esclusivamente, l'aspetto fenomenico legato alla storia del soggetto.

> Le esperienze psicopatologiche, le loro diverse forme di espressione, non sono se non disturbi della comunicazione: questa è la tesi di Ludwig Biswangher, uno dei più grandi psichiatri del seclo scorso, al quale si deve la rifondazione fenomenologica, ricondotta

[230] I*bid.*
[231] Heidegger M., *Dell'origine dell'opera d'arte e altri scritt*i, Aesthetica Preprint, Centro internazionale Studi di Estetica, Dicembre 2004
[232]Ivi,46
[233]La Daseinsanalyse - si legge in nota alla seconda edizione di *Alterità e alienità* di D. Cargnello, la prima è del 1966 , anno della morte di L.Binswangher-oltre alla letterale traduzione di a*nalisi dell'Esserci* o dell'*umana presenza*, è "*l'analisi antropofenomenologica ontologicamente fondata sull'a priori dell'essere.nel-mondoo analisi "fenomenologica ontico-antropologica o antropoanalisi esistentiva"*(p.XXIII) per Biswangher infatti, una ricerca è definita antropologica solo se "è diretta alla volontà dell'uomo" D. Cargnello, *Alterità e alienità*, Roma, Giovanni Fioriti Editore, 2010 (si veda nota 1 p.XXXIII)
[234]M.Faucault, *Introduzione*, in L. Binswangher, *Sogno ed esistenza,* Milano, Se, 1993, p.16
[235]ibid

al suo statuto di scienza radicalmente umana, e la cura non può se non essere ricerca e ricostruzione della comunicazione perduta.[236]

L'esigenza antropologica è quello di cambiare la rotta della psichiatria analitica per orientarla ad un'indagine che abbia a cuore il percorso esistenziale dell'uomo. La *Daseinsanalyse* intende "illuminare il *chi è* e il *com'è* e il mondo in cui è una certa umana presenza nel suo esistere; non per sapere di che disturbo o malattia un tale è affetto...ma semplicemente per conoscere qual è il suo modo di essere"[237]. Nel momento in cui non si cerca più di diagnosticare e categorizzare i sintomi psicopatogeni del soggetto, ma ci si impegna di capire le particolarità adattive dell'uomo ai cambiamenti del suo contesto vitale, allora le diverse patologie psichiche verranno intese come "forme di esistenza umanamente più vicine"[238].

L'Interesse specifico di Biswanger mira a comprendere, grazie all'influenza della Fenomenologia e in particolar modo degli studi heideggeriani, il rapporto dell'uomo *con* il mondo, con il suo *orizzonte di comprensione* (verstehenshorizon)[239], soprattutto per quelle forme disgraziate[240], o meglio dire "*esistenze mancate*" che sfociano in quello che la psichiatria configura come "patologie psichiche". Le psicopatologie vengono designate dalla *Dasaisanalyse* come "variazioni (*abwanolungen*) dell'essere-uomo (*menschsein*)"[241] o *manie.* Infatti, se la psichiatria clinica circoscrive in etichette[242] le diverse fenomenologie psicopatologiche come *deficienze* mentali, per l'Antropoanalisi, contrariamente, sono delle minacce immanenti[243] alle quali il soggetto cerca di sottrarsi alla sofferenza con un determinato comportamento, come unica risposta alla mancata riuscita della progettualità esistenziale. L'intrascendibile superamento della *gettatezza* si rivela nell'arresto del divenire storico dell'uomo, ciò che Heidegger chiama, come ho precedentemente sottolineaato, *deiezione.* Nel percorso esistenziale vi è la possibilità della *caduta*, dello smarrimento, che vengono vissute dall'uomo come forma di *sradicamento*, alle quali cerca di adattarsi come può, in base alle sue risorse di resilienza. La risposta che il soggetto attuerà all'evento minaccioso che gli si presenta sarà determinante, perchè da questo adattamento

[236] E.Borgna, Op.cit. p.6
[237]D. Cargnello, *Alterità e alienità*, Roma, Giovanni Fioriti Editori, 2010, p.40
[238]L.Binswangher, *Tre forme di esistenza mancata,* Milano, Se, 1992, p.125
[239]D. Cargnello, Op.cit. p.XXV
[240]Ivi, p.VIII
[241]Ivi, p. XXIX
[242]Biswangher, in *Tre forme di esistenza mancata*, parla proprio della definizione dei diversi disturbi psichici categorizzati sottoforma di mere "etichette"
[243]L.Binswangher,1992, p.12

potranno emergere comportamentidifensivi alla condizione difettiva, attraverso manifestazioni ossessivo-compulsivi o fissazioni maniacali.

> Binswangher non nega che l'uomo si trovi nel mondo in una condizione di <<deiezione>>, ma a partire da questa sua codizione di <<gettato>> egli può trascendersi attraverso la *scelta*, in un rapporto esistenziale con il mondo dettato dalla modalità della *cura* e dell'*amore.[...]* Biswangher interpreta i sintomi come espressioni di quelle strutture a-priori della presenza collocandoli una visione globale dell'uomo. Poiché le modalità dell'essere-nel-mondo sono comuni tanto al "sano" che al "malato" di mente, per questa via egli giunge anche a superare i parametri astratti di malattia mentale della psicopatologia classica, sostituendoli con la concezione di un <<fallimento>> , di una <<rottura>> del modo di essere dell'esserci: ciò avviene quando l'essere-gettato prevale sul pro-getto , quando crolla la possibilità dell'esserci di progettarsi nell'autenticità[244].

Lo scopo dell'Antropoanalisi è quello di descrivere quelle peculiarità essenziali che rappresentano il modo di esser-ci[245] del soggetto. E' di particolare importanza la conoscenza di tutto ciò che riguarda la manifestazione espressiva del soggetto, con particolare attenzione alla rappresentazione grafico-scritta, pittorica, gestuale, insomma tutti quei comportamenti e quelle attività che contraddistinguono il paziente nei momenti di arresto e di crisi difronte agli ostacoli dell'esistenza.

> Ogni modo di essere ha il suo linguaggio, anche se la presenza, passando di modo in modo, usa la stessa lingua: una è il linguaggio dell'amore e dell'amicizia, molti altri e diversi quelli dei vari modi in cui si esercita la presa (l'aggressività) interumana, altro ancora quello del dialogo interiore[246].

Penso sia rilevante sottolineare il contributo della Dasainsanalyse in quanto si prefigge di conoscere, come sottolinea Foucault, ai fini di comprendere i punti nevralgici di alcune forme di "esistenza mancata", ciò che precede la *parola* come i diversi legami dell'uomo al suo ambiente, al suo mondo. Se le relazioni positive sostengono e danno "corpo" alla parola e le permettono di dare senso a ciò che essa vuol dire [247], diversamente, i legami disfunzionali, tramati di lacerazioni e mancanze, fanno sì che questo sostegno venga meno, e la parola perda definitivamente il suo senso facendolo precipitare, insieme ad essa, nell'abisso silente o urlato della sofferenza psichica.

---

[244] V.Iori, Op.cit, 1998, pp.45,58
[245]Ivi, p.p.16
[246]D.Cargnello, Op.cit. p.XLVIII
[247]L.Binswangher, *Sogno ed esistenza, Op.cit.* p. 16

È perciò che l'Antropoanalisi può essere un possibile approccio per capire la *parola muta* come "comunicazione perduta", *alienità*, difesa e perdita della propria storicizzazione, ma anche come *alterità,* cifra di differenza e sensibilità da ri-orientare nel mondo.

> Con la dottrina dell'essere-nel mondo- scrive Biswangher- come trascendenza è stato eliminato il cancro che minava alla base tutte le precedenti psicologie[…] rappresentato dalla dottrina della scissione del "mondo" in soggetto ed oggetto.[248]

In *Tre forme di esistenza mancata,* lo psichiatra svizzero propone la lettura di *tre forme* di sofferenza psichica, che nel testo descrive come *manie.* I cambiamenti improvvisi e inaspettati delle *evenemenzialità* dell'esistenza sono al centro dell'interesse binswengheriano che descrive metaforicamente come il *venir meno di un appoggio,* riferendosi in particolar modo alla dimensione del "*repentino*" ciò che sorprende all'improvviso, come *"il cadere dalle nuvole*" o "essere colpiti da un fulmine"[249]. Vacillare, inciampare e cadere sono le destabilizzanti sensazioni di sradicamento e precarietà che l'uomo prova nel momento in cui perde prepotentemente "la presa" con il suo mondo.

> Ogni volta che ci troviamo di fronte a una delusione improvvisa, si verifica una perdita al tono di tensione […] da questo modello puramente corporeo attingerebbe il linguaggio. Secondo questa concezione, il cadere dalle nuvole sarebbe effettivamente la pura trasformazione analogica o metaforica di una situazione effettiva dalla sfera del corpo in quella della psiche e nell'ambito di quest'ultima sarebbe semplicemente una forma di espressione figurata[250].

Il linguaggio figurato viene esaminato con interesse dallo studio biswangheriano, perchè attraverso la similitudine, sostiene lo psichiatra, si può cogliere la forma essenziale della "struttura ontologica dell'uomo". La *deiezione,* per esempio, che viene rappresentata dall'immagine della tensione della caduta dall'alto verso il basso[251], nel momento in cui il legame progettuale tra l'uomo e la sua esi-stenza viene infranta. L'esempio calzante che riporta il padre dell'Antropoanalisi è la poesia Maler Nolten

[248] L. Biswangher, *Il caso di Ellen West e altri saggi*, Milano, Bompiani, p.173
[249] L. Biswangher, *Sogno ed esistenza,* Op.cit. p.90
[250]Ibid
[251]Ivi, p.91

del 1832, è la metafora dell'indicibilità del dolore dell'uomo rappresentato come un uccello che precipita al suolo morente.

> Dentro di te /in una situazione come questa/ si fa d'un tratto silenzio di tomba/ vedi il tuo stesso dolore, /simile al rapace colpito nel più alto del cielo dal fulmine, /precipita lentamente nell'aria e cade morente ai tuoi piedi[252].

Diversamente, quando l'uomo gode delle gratificazioni autorealizzanti della progettualità, la rappresentazione figurata cambia metaforicamente la curvatura tensiva nell' orientamento spaziale dal *basso verso l'alto*, ne sono di esempio l'entusiasmo e l'energia creativa del salto (*spring*) o il librarsi in volo delle idee e delle parole come figure di felicità esistenziale. Le *tre forme di esistenza mancata* che Biswangher descrive sono ciò che lo studioso designa come *esaltazione fissata, la stramberia* e *il manierismo.*

> Si può parlare di stramberia quando al posto della comunicazione con il mondo il co-umano tramite pensieri propri, attraverso un auto-perfezionamento e attraverso la coerenza, [..] si presenta una profonda distruzione delle basi comunicative[253].

È interessante notare che nelle diverse forme di mania analizzate si ritrova, anche nell'esasperazione e nell'incontinenza verbale, così come nel silenzio più cupo, la *parola muta* che nel turbinio dell'esistenza ha perso dolorosamente il suo senso.

> I malati balbettano, sibilano le *s*, parlano un buon tedesco eccessivamente ricercato, oppure esagrano le cadenze dialettali[...] oppure scambiano i singoli suoni, usano abbondantemente diminutivi, ripetono verbalmente [..] innumerevoli di volte le stesse parole e le stesse locuzioni, fischiano, oppure canterellano certe frasi, piangono secondo certe melodie. Definiamo certe stranezze manierismi, manierismi del linguaggio[254].

Questi manierismi linguistici sono forme di indicibilità, in quanto la vera articolazione di senso si è inabissata sotto la ricercatezza o la bizzarria delle parole prive di senso a tratti buffe, anche se la loro realtà irriverente e alienante è l'espressione drammatica di un significato rimosso: è lo schermo o la fissazione di una sofferenza che non trova la sua rappresentazione, la sua storicizzazione in parole. A tal proposito è interessante

[252]Ivi, p.94
[253]Biswangher, 1992, Op.cit. p.83
[254]Ivi, p,130

citare l'esempio riportato da Biswangher della storia di una paziente affetta da mutismo e catatonia:

> Una catatonica che ha l'abitudine di dondolarsi continuamente sui piedi, ha conosciuto l'uomo del suo cuore in occasione di una quadriglia. Era rigida, muta, assente fino al momento in cui abbiamo cominciato a muoverci con lei secondo un dondolio simile a quello della danza, d'un colpo è diventata un'altra; era addirittura difficile riconoscere in lei la malata, si mise a raccontare della sua passione, della storia della sua vita. [...] l'esperimento fu ripetuto molte volte finchè fu reso impossibile di progressi di una grave catatonia[255].

Come ci dimostra il caso descritto, la paziente utilizza un determinato rituale, il dondolio silente, che ricorda vagamente l'inizio di una danza, cioè la manifestazione l'occultamento di quel preciso istante in cui l'esistenza della donna era al culmine della progettualità con la persona amata. L'istante di gioia viene protratto compulsivamente in un comportamento dolorosamente stereotipato, in quella temporalità indeterminata che non lascia più spazio al dispiegarsi della vita. Il caso clinico della donna ci dimostra, tristemente, che il suo eterno dondolio rappresenta l'o*rigine* della *parola muta, la ferita* che ha colpito la sua esistenza, cioè la perdita del suo compagno.

In un altro esempio, Biswangher nota che nel paziente Jurg Zund, la minima commozione gli rende difficile esprimere in parole ciò che prova; allora sostituisce le parole con movimenti delle mani e delle braccia [...] tra le manifestazioni di linguaggio contorto citiamo le seguenti: «sono stato spinto via dal trampolino della vita», «sono sopravvissuto alla mia morte»”[256].

“E' la paura della vita”, come afferma l'analista svizzero, è la paura di trascendere l'evento doloroso come nel caso di Jurg Zund che ricerca, nelle bizzarre forme di comunicazione e nei manierismi linguistici, una soluzione o una modalità per avere ancora un rapporto con la realtà. Il soggetto in questa fuga dal dolore e dalla sua condizione ormai deietta, cerca affannosamente un «terreno in cui erroneamente crede di poter stare e in cui crede di trovare un appiglio[...]»[257]. Ciò non significa, continua lo psichiatra dell'Antropoanalisi, che attraverso queste forme di mania e fissazione, «l'esserci non è più nel mondo, che non riesce più a dischiudersi al mondo, bensì

[255]Ivi, p.134
[256]Ivi, p.151
[257]Ivi, p.212

semplicemente che la mobilità storica dell'esistenza, l'essere-avanti- a- sé, il precedersi dell'esistenza, 'la via verso il futuro' sono 'tagliate'»[258].

Ancora una volta assistiamo all'espressione alienata del Sé come schermatura di quel mistero o meglio, come asserisce Danilo Cargnello, in *Alterità e alienità*, del "proprio fondo" che è "segreto e muto"[259].

È un accadimento dunque, soprattutto dopo un'esistenza sofferta, che può diventre il motivo scatenante di un processo di mutazioni e difese psichiche tali da arrestare il soggetto nella tragedia della psicosi[260]. Ciò determina "l'appiglio" a un *modo* di esistere, e, seppur alienato, è pur sempre un "*come"* esistere in un mondo in *solitudo* senza un "*chi"* a cui rapportarsi.

L'Antropoanalisi cerca di comprendere e trovare quali processi della coscienza abbiano determinato l'alienazione come impedimento[261] ad essere "*con"* in relazione armonica con il mondo. Biswangher parla di *ideenfluching, l'uomo dalla fuga dalle idee*[262] *:* se nella persona "sana" lo spazio esistentivo è l'attuazione della sua storicità e progettualità, nella dimensione maniacale vi è un *horror vacui* dello spazio in cui la personalità tende a espandersi nella ridondanza del gesto e del linguaggio logorroico e incontinente[263].

> Un mondo 'iperlucido', ' iperchiaro', […] senza ombre è un mondo destituito di rilievi significativi. È infatti il contrasto che annuncia ed evidenzia i significati, […] e l'ombreggiamento della superficie dela figura che la 'fonda'[...] un mondo senza ombre è in definitiva un mondo che non offre sicuri appigli[264].

Quindi nelle diverse forme di alienazione il pensiero è destituito da ogni problematicità[265] in quanto i pensieri, ormai privi di limite, si *con-fondono* in un turbinio a-logico. Le parole perdono il loro potere comunicativo, non hanno più consistenza, sono effimere perchè non sono più in grado

[258]Ivi, p.225
[259]D. Cargnello, *Op.cit.*, p.70
[260]Ivi, p.121
[261]Ivi, p.136
[262]Ivi, p.171
[263]Ivi, p.175
[264]Ivi, p.187
[265]Ivi, p.188

di dare testimonianza al parlante [...] ("è una parola che non penetra") nella sua insignificanza ("è una parola che non ha rilievo") è, in breve, la parola della logorrea. È una parola che non afferra e non si lascia afferrare ("una parola che continuamente fugge via")[266].

L'uomo *dalla fuga dalle idee* e dalla parola pensata e condivisa è l'uomo preso dall'impetosità momentanea della parola urlata. «L'essere-nella-mania è un essere-costretto ad essere nella sollecitazione del momentaneo, è l'impossibilità di saltare nel presente, il che significa: l'impossibilità di riprendersi e di aticiparsi di trattenersi nel suo significato»[267].

Nella *parola* incontrollata, invadente o urlata, come viene descritta nelle diverse forme di *mania,* non esistono più contorni, zone-segrete in cui custodire gli aspetti più intimi da condividere con l'Altro. La riflessione dello psichiatra italiano si sofferma, in particolar modo, sullo spazio interiore in cui ha origine la parola[268]. Ogni espressione autentica, afferma Cargnello, ha il suo centro propulsivo dal *centro* del Sé, diversamente da chi è affetto da forme di *mania* non riesce a far riferimento alla propria intimità, al fondamento[269] della propria ipseità, vive drammaticamente nell'inautenticità difensiva di una parola generica, anonima, nata alla periferia del Sé. Sono parole che "saltano" vorticosamente, sembrano indicare qualcosa ma non rivelano nulla, non trovano una fluidità logica e una rappresentazione di senso. Perciò la parola che nasce dalla centralità del Sè è pregnante, rivelatrice di consapevolezza, è la parola del soggetto che sa "progettarsi oralmente" [270]. Contrariamente, la parola che si dipana dalle pieghe periferiche del Sé, è una parola svuotata, de-personalizzata dalla sofferenza, è quando si parla soltanto "con la bocca" e non più con "il cuore"[271].

Una delle possibili manifestazioni di *parola-muta,* per esempio, è l'incontinenza della parola straripante, che non si lascia storicizzare e tanto meno non riesce ad essere

[266]Ivi, p.193
[267]Ivi, p.195
[268]Particolarmente interessante è l'analisi di Cargnello che si rifà ai Tre saggi freudiani sulla sessualità del 1915, in particolar *modo* sul significato simbolico dell'oralità. Attraverso la bocca viene espressa l'aggressività (la bocca che morde, che si difende) l'incorporare (la bocca che inghiotte) la bocca che trattiene, (che si chiude), la bocca che espelle (che sputa). La bocca che parla senza ritegno, che non riesce atrattenere l'incontinenza verbale" La bocca è indubbiamente la porta principale attraverso cui 'ci dischiudiamo' […] ci mettiamo in contatto, in rapporto con gli altri; che è per altro anche la porta principale che richiude l'ambito privato della nostra presenza, quell'ambito al quale noi lasciamo più o meno facilmente accedere gli altri correlatamente alla nostra più o meno incondizionata decisione ad articolare con loro" Ivi, p.199
[269]Ivi, p.196
[270]Ivi, p.199
[271]Ivi, p.200

condivisa nella dialogicità, perchè è lo stesso soggetto ad essere destituito dal proprio racconto. Alieno dal sé, ai margini tra realtà e immaginazione, "l'uomo dalla fuga delle idee" vive solo nel momentaneo, "è una presenza effimera-inconsistente-fuggitiva"[272] così come la sua parola, che è l'appello della deiezione dell'essere costretto- ad - essere[273]. Nonostante ciò, la parola alienata, continua Cargnello, non smette di palesarsi come presenzialità, come rivelazione di un «mondo chiuso, oppositivo, vanificatore, perfino nientificatore [...]ma pur sempre mondo»[274].

Perciò, bisognera mettersi sulle tracce di queste esistenze mancate, inter-rotte (rotte dentro) implose negli anfratti periferici del Sè, e, a queste, offrire *altre* rappresentazioni con nuovi alfabeti capaci di cogliere la lacerazione originaria tra l'io e il suo mondo. Secondo Biswangher, infatti, solo le immagini oniriche, la pittura e la poesia riescono ad evocare, grazie alla "personificazione drammatizzante della similitudine"[275], quelle dinamiche emotive che non riescono a trovare una rappresentazione in parole, perché "l'immagine ha il potere di esprimere senza formulazioni logiche"[276] la pregnanza emotiva dello stato d' animo più sofferto. L'arte, come si vedrà nell'ultima parte, è l'unico linguaggio di apertità e poliedricità che sa cogliere *quel* modo peculiare di essere-nel-mondo.

1.4 All'ombra della parola

> Laddove l'io simbolizza il potere di nominare il mondo (oggetti, persone, fenomeni) e di insegnare attraverso la parola, un'idealee di trasparenza, l'ombra rappresenta invece il regno delle parole che sfuggono, degli oggetti che scompaiono, dei fenomeni che si dissolvono. Degli archetipi non più pronunciabili nella chiarezza di un simbolo rivelatore, in quanto perduti alla memoria[277].

La *parola-muta* è una potente immagine ossimorica che vuole far emergere la negazione della dimensione del dicibile, caratteristica assoluta della parola, ma allo stesso tempo è, paradossalmente, metafora dell'incomunicabilità, della parola perduta.

[272]Ivi, p.202
[273]Ivi, p.5
[274]Ivi, p.6
[275]Biswangher, *Sogno ed esistenza,* Op.cit. p.24
[276]ibid
[277]M.Fabbri, *Morte e epistemologia dell'ombra, in cammino verso l'opaco*, in *Sponde*, Clueb, bologna ,2003, p.35

Qual è, allora, quell'ombra dell'anima che oscura la parola? Che sostanza ha quell'abisso, quel buio profondo che invece di «evocare la scatturigine del linguaggio, l'alba della parola»[278] trattiene a sé quelle immagini e quelle emozioni senza nome?

La parola appartiene al mondo dell'esplicito, della chiarezza, e il linguaggio, per sua natura, vuole dischiudere l'implicito, l'oscurità[279], il numinoso. Per loro natura gli esseri umani prediligono la luce, *l'ampia radura che* rischiara e disvela il perimetro del mondo, i contorni delle cose e rende comprensibile e percepibile il mondo, come scrive Fabbri: «Il buio invece opaco, nasconde le cose lontane, allontana quelle vicine, il buio ci domina o, meglio, siamo abituati a pensare che lo faccia»[280].

Questo ci fa pensare che, probabilmente, la parola quando è muta, indicibile e oscura, porta con sé quella dimensione, che seppur legata alla fenomenologia dell'opaco e del nascondimento, è forriera di quell'espressività che non ha ancora trovato un codice per emergere e una sua corrispondenza semantica. La chiusura della *parola-muta* custodisce non solo l'alfabeto di un'interiorità non espressa, ma anche l'immaginario intimistico del soggetto. Perciò, le attività estetico-espressive possono essere delle occasioni per dare voce a questa dimensione di indicibilità, infondo, l'immaginario, scrive Mario Gennari, in L'*Educazione Estetica*, non è un mondo separato, « un mondo a parte, bensì è parte-del-mondo come lo sono i sogni e i desideri e le fantasticherie del silenzio»[281]. È probabile, quindi, che la natura della *parola-muta* abbia proprio bisogno dell'ombra e di quei linguaggi analogici ed espressivi, come quelli artistici, che sanno comunicare con le zone più oscure del Sè, per restituire al soggetto quella consapevolezza di sensibilità creativa ed empatica che lo contraddistingue come soggetto autentico e differente. Non sempre, infatti, sostiene Fabbri: la trasparenza è sinonimo di chiarezza, e l'opacità di confusione[282], l'eccesso di luce, infatti, rende abbacinante la realtà e impedisce la conoscenza. La trasparenza può rendere nitida e comprensibile la realtà, a discapito di non lasciar affiorare l'essenza, la sostanza[283] e inoltre: «può corrispondere all'aspettativa di raggiungere una visione definitiva [...] l'esperienza quotidiana, invece, ci insegna che da troppa luce si può rimanere abbagliati

[278]Ivi, p.33
[279]ibid
[280]ibid
[281] M.Gennari, *L'Educazione Estetica*, Milano, Strumenti Bompiani,1994, p.307
[282]M.Fabbri, Op.cit, p.33
[283]Ivi, p.34

o, addirittura, accecati, e che la luce ha bisogno dell'ombra per essere tollerata e percepita»[284].

La parola è reticente e si interrompe quando il soggetto- per un eccesso di espressività o uno shock, legato ad un'esperienza traumatica o dolorosa- non trova un'identificazione con un significato a lui conoscibile, non riesce a formulare *le parole per dirlo.* Cercare ad ogni costo la *dicdibilità* del nascosto vuol dire portare alla coscienza, forzatamente, quell'aspetto intimistico, sensibile e fragile che ha bisogno, per essere nutrito e risignificato come energia tensiva e creativa, dalla fenomenolgia dell'ombra e del nascondimento che solo la dimensione estetica può garantire. Infatti, la dimensione inconscia ed onirica conferma nuove forme di conoscenza del Sè, donando "voce al pensiero latente"[285], proprio quando il senso vigile dell'autocontrollo, che cerca sempre la chiarezza, viene a meno. Nel percorso di crescita il soggetto può provare l'esigenza di isolarsi nell' evocazione dell'oscuro e della segretezza, «altre volte, invece, l'io rimane silente, incapace di muoversi su un terreno, dove ad ogni passo rischia di affondare nelle sabbie mobili e di scoprirsi divorato dal buio in preda al panico»[286].

Ciò che è silente e nascosto può aprire, anche, alla complessità arricchente e creativa di nuovi orizzonti di senso, sempre se, viene rispettato il crepuscolo della parola dai bagliori e dalla costrizione schiarente della ragione, tale da rendere trasparente, ma allo stesso tempo arida, quella dimensione incompiuta e segreta della parola che non ha avuto modo di esprimersi. «Ma è proprio facendo i conti con l'ombra per dirla con Jung, che l'uomo può trovare nuove parole per "dire l'indicibile[..]»[287].

La parola è muta quando non si dischiude e rimane velata dal silenzio, ciò non vuol dire che bisogna lasciarla alla deriva del Sè, alle *sponde* della disperazione. L'impegno pedagogico sarà chiamato ad accogliere e leggere l'ombra della *parola muta* con delicatezza e sensibilità, senza esporla forzatamente attraverso strategie di recupero e rieducazione tali da "abbagliare" quella vissuta *vissutezza,* per dirla con Masullo*, ch*e può essere foriera di risorse ancora sconosciute e bisognosa di tempi lenti e ancora silenti.

[284]Ibid
[285]Ivi p.35
[286]Ivi, p 36
[287]R. Fadda, *Promessi a una forma*, Milano, FrancoAngeli, 2016, p.69

La crisi, per Morin è rivelatrice[288] e fattrice, è un fattore scatenante di problematizzazione:

> da un lato svela ciò che è nascosto, latente, sommerso e fa emergere verità scomode [...] dall'altro mette in moto energie trasformative profonde che trasformano l'esistenzialità delle persone, generano nuovi codici simbolici e favoriscono la nascita di differenti contesti, in grado di accogliere, promuovere e rappresentare istanze diverse[289].

La *parola-muta*, quindi, se vogliamo che sia fattrice e rivelatrice, senza violare la sua zona d'ombra, deve essere colta nel segno della differenza, purché le differenze vengano valorizzate con le idee divergenti dell'immaginazione e della creatività, cercando nuovi linguaggi e prospettive di trasformazioni. Allora bisognerà pensare a nuove pratiche espressive, interpretative[290], alfabeti inediti che sappiano creare parole nuove, che riescano a tradurre le parole dell'ombra, rispettando, senza distorcere e violare la loro pregnanza di vissutezza di parole rese mute.

1.4.1 La parola muta vive nel patico

> Si deve convenire che quel conoscere dell'intimo, quel conoscere riservato alla coscienza e in cui solo l'occhio di Dio penetrerebbe, o in certi singolari momenti quello dell'amore e dell'amicizia, non solo non è un conoscere storico, ma non è un conoscere di nessuna sorta[...] la cosiddetta intimità della coscienza è nient'altro che il sentimento poeticamente e intellettivamente muto[291].

II "sentimento *muto"*, di cui parla Croce, che per sua natura è inconoscibile, vive solo nella dimensione della *paticità* e della *vissutezza.* Anche la *parola-muta*, proprio perché è indicibile e carica di intesità emotiva, per cui è impossibile circoscriverla nella significazione semantica, non può non avere dimora se non nell'*erlebnis* (esperienza vissuta). Se l'*eirfharung,* come distingue in modo molto chiaro Aldo Masullo, in *Il tempo e la grazia, è* l'esperienza in *senso proprio,* ciò che si conquista o si perde dopo

[288]La crisi, scrive Morin, "è un rivelatore scientifico di realtà (sistemi e processi) latenti o sotterranei, e ciò postula di fatto l'importanza dell'immerso, del latente, dell'inconscio nell'universo sociale. La crisi è un rivelatore significativo di realtà conflittuali, che giocano un ruolo di vita e di morte in seno a alle società e ciò postula l'importanza della dialettica e del conflitto nell'universo sociale" E. Morin, *Medioevo moderno a Orlèans,* Roma, RAI-ERI , 1991, p.224
[289]Cfr. R. Fadda, Op.cit.
[290]Ivi p 34
[291]B. Croce, L*a storia come pensiero e come azione*, Bari, Laterza, 1938, pp 209-210

aver attraversato una prova[292] tale da determinare il nostro orientamento di senso nel mondo; l'erlebnis è la co-origine del "senso vissuto"[293], la vera dimensione del *patico*, ciò che "mi" accade come vita vissuta, sentita individualmente nella sua particolarità[294]. L'*erlebnis* è: «l'esperienza meno propriamente detta […] essa non si "fa" ma semplicemente si "vive", ovvero si "è" quell'esperienza. Si può dire che essa è il vissuto ed è la radice del senso. L'*EErlebnis*, dunque, è il senso vissuto»[295]. Il patico[296], scrive Masullo, nel quale fa convergere la sua chiara ed intensa speculazione filosofica, è un'emozione umanizzata, [297] che appartiene solo all'esistenza. È quando nel soggetto il Sé sente di sentire[298] in modo particolare ed individuale. Anche se silente o muta, non esiste parola, memoria, immaginazione o concetto, sottolinea il filosofo napoletano, che siano tali da non recare, «anche se nascosti tra le pieghe del vivere, lo sbalordimento con cui si manifesta[...] l'angoscia dell'essere toccati da eventi senza perché»[299].

La *parola-muta,* in quanto *paticità,* è intensità del vissuto e proprio perchè è così densa di senso non trova un approdo nel cognitivo. Qui il non detto è al margine tra l'assoluta certezza di aver provato una forte carica emotiva e l'assoluta infondatezza[300] della mancata corrispondenza semantica, così "all'invasione della contingenza reagisce la "rivolta", la tensione emotiva di "un bisogno di evasione" [301], un bisogno di uscire dalla dimensione del significato. La parola come indicibilità all'estremo limite non trova una corrispondenza semantica e si autoannulla nel mutismo, si assiste così, per dirla con Lévinas, ad una "contingenza straripata"[302] .

---

[292]A. Masullo, *Il tempo e la grazia. Per un'etica della salvezza,* Donzelli Editore, 1995.p.11
[293]Ibid
[294]Iv, p.i 68
[295]Ivi, p.11
[296]Il temine patico venne introdotto alla fine degli anni '30 da Victor Von Weizsecker. È interessante sottolineare che lo studioso tedesco influenzerà all'inizio il pensiero di Heidegger. È a partire dal vissuto, cita Weizsacker, il primo a delinaeare un'antropologia del patico, che bisogna capire dove è la crisi, nella quale si rivela la paticità perché viene a mancare la determinazione, l'intenzionalità. Del patico fanno parte i concetti di attesa, pericolo, sorpresa, decisione, limitazione arbitrio e libertà. Weizsacker rivendica nella sua ricerca la cifra antropologico-filosofica contro quella scientista, afferma infatti:" tali nozioni on sono affatto psicologiche, bensì tutte insieme esprimono la situazione del vivente, la maniera d'esistere che noi ora riassumiamo con il termine "patico". Esso non indica l'essere ma il soffrire (das Leiden) Wetzsascker, Der Gestalt Kreis, Theorie der Einhelt von Wahrnhemen und Bewegen 4 ed stuttgart 1968; trad ita, *La struttura ciclomorfa*, a cura di A. Masullo, Napoli, 1995 p.1. in A. Masullo, *Paticità e indifferenza,* Genova, Melangolo, 2003, p.120
[297]Ivi, p. 125
[298]Si veda A. Damasio, il quale afferma che un'emozione diventa nota solo se la mente produce "un sé che sente". A. Damasio, *Emozioni e coscienza*, Milano, 2001, p.89
[299]A. Masullo, Op.cit. 2003, p. 126
[300]Ivi, p.127
[301]E. Lévinas, *L'evasione*, ReggioEmilia, Elitropia, 1983, p.19
[302]*Ibid*

La *parola-muta,* dunque, vive nel patico perché è un non-cognitivo[303], è un *endocetto*, in quanto non è accessibile alla coscienza, «non ha potenza cognitiva o semantica, ma soltanto affettiva o patica»[304].

È proprio il senso paralizzante del vuoto, il cambiamento destabilizzante e la perdita che «esibiscono il vissuto come tale, non semantico, non epistemico ma originariamente patico, si potrebbe dire la "nuda vissutezza»[305]. Il patico come cuore pulsante della parola muta è «la pena del sé lacerato […] il timore dl sé assoggettato [...] la vergogna del sé esposto allo sguardo altruie all'inevitabile sfida del rapporto con altri»[306].

Dunque, se la *parola-muta* come dimensione di *paticità* è l'avvertimento destabilizzante della perdita del Sé, allo stesso tempo è anche tensione desiderante, in quanto entra in gioco quell' «impulso al ripristino dell'integrità del proprio stato che viene vissuto come messa in gioco del sè»[307]. Non è detto, però, che la *parola-muta* non possa alimentare, pur covando mutacicamente la perdita del suo significato, un'ipodermica energia di risignificazione. Come afferma Masullo: ogni perdita di Sé porta un' energia di reintegro, ed è ciò che distingue tra *l'etica reattiva* e *l'etica attiva.* L'*etica reattiva* è la reazione immediata all' instabilità, per conservare e confermare una condizione rassicurante e armoniosa con la realtà, attraverso un "sistema di strategie[308] tali da dominare l'alienazione[309] e la paura della crisi.

Si contraddistingue *l'etica attiva* nel saper accogliere e accettare la condizione di disagio nell' abbandonarsi a questa condizione esistenziale, dimorando in essa e nella sua lacerante vissutezza. Il soggetto accogliendo la dimensione silente della caduta accetta, consapevolmente e non passivamente, la *paticità* come originarietà dell'esistenza. «La motivazione attiva dell'etica è, invece, conservare l'uomo nella sua originaria inconservatività. Nell'irriducibile inquietudine del suo tempo dolente e desiderante»[310]. L'etica attiva, quindi, sa accogliere l'autenticità di quell'alone dolente dell'indicibile, ma è protesa all'azione del divenire.

---

[303]R. Fadda, 2016, p.44
[304]A. Masullo, Ivi, p. 43
[305]R. Fadda, *Op.cit.* p.147
[306]A. Masullo, Op.cit. 2003, p.174
[307]R. Fadda, Ivi, p.148
[308]G. Cantillo, F.C. Peppero (a cura di), *Genealogia dell'umano*, *saggio in onore di Aldo Masullo*, vol.1, p.227 Guida Editori, 2000
[309]ibid
[310]A. Masullo, *Op.cit,* p.126

La parola muta è il segno di un accadimento, e l'accadere è un mutamento, la manifestazione di una differenza rispetto al normale fluire delle cose. L'avvento doloroso e traumatico porta con sé un cambiamento improvviso e insostenibile nella vita del soggetto che patisce lo scarto di questa improvvisa differenza, la parola, come la vita "si ri-piega su di sé"[311]. La parola muta è dunque la falda[312] profonda dell'accadimento doloroso ed il suo nucleo è la paticità, infatti «la paticità non caratterizza l'emozione nella sua naturalità di funzione biologica […] essa qualifica il vissuto […] ancor prima che nella pubblicità della forma linguistica dell'io e nella tematizzazione dialogico-concettuale. Se il vissuto è l'evento propriamente umano, la paticità è il nucleo intimo del vissuto»[313].

Il cambiamento destabilizzante e non prevedibile del *repentino,* cioè, "sentirsi mancar il terreno sotto i piedi"[314], così come la sensazione di arresto nella "perdita della parola", hanno in comune la stessa *paticità* paralizzante della paura di perdere l'integrità del proprio Sé.

La *parola-muta*, come il fenomeno del patico e del *repentino*, non abita in nessun luogo, "è indeducibile perché non iscrivibile in un continuum"[315], ma grazie all'impulso di ricostruire un'identità perduta, predispone il soggetto ad una tensione risignificativa, di congruenza e di ordine del simbolico.

Protesa verso ciò che ancora non le appartiene, la *parola-muta*, anche se lacerante e destabilizzante, può essere accolta come *etica della grazia,* perché attraverso essa si può risignificare la *lesione muta* della perdita del senso sotto la guida della possibilità e della responsabilità della ragione, che ha la capacità trasformativa di «trasfigurare le lacrime del tempo nel sorriso della grazia»[316].

1.4.2 Il senso patico dell'estetico

L'incomunicabilità del senso del patico che avvolge la parola-muta non può "trasfondersi", scrive Masullo, in comunicazione perché perderebbe il suo senso

[311]Ivi, p.129
[312]Ivi 130
[313]Ibid
[314]Masullo, *Il tempo e la grazia, per un'etica della salvezza*, Op.cit. p.9
[315]M.C. Di Nino, *recensione a Masullo, Il tempo e la grazia*, Dialeghesthai, rivista telematica di filosofia, in linea Anno 5 (2003)
[316]Masullo, Op.cit.,2003, p.130

autentico che non è conoscibile e non comunicabile. Anche nel desiderio dell'incontro con l'altro si cela un'emozione inesprimibile, è l'emozione muta della "com-passione" afferma il pensatore napoletano come "paticità dell'incontro"[317]. Perdere la sapienza della parola vuol dire etimologicamente, perdere il sapore[318], il gusto, il desiderio di assaporare l'incontro come comunicazione: «Il non avere sentore dell'altro se non del vuoto di sé, dell'essere senza un sé è un malessere sordo […]. La sua tortura è il nodo di desiderio e impotenza insieme crescenti»[319]. È l'indifferenza del sentire, *l'a-patia* che si incista in tutte quelle adolescenze che sono ormai impotenti emotivamente di desiderare. Il desiderio segnala l'orizzonte di senso di un percorso, se questo viene meno, la frustrazione che ne consegue crea dipendenze compensatorie e fittizie. «Dilaga, variamente mascherato, il malessere dell'insensato sentire, del patire a-patico, della vita senza gusto»[320].

Bisogna trovare, perciò, un'attività autorealizzativa, così come *l'educazione alla poesia*, che sia capace di far affiorare quei *non-detti* e quegli aspetti silenti della personalità del soggetto in crescita che possono essere valorizzati, facendogli apprendere nuove categorie critiche per interpretare il mondo e dare ad esso una nuova attribuzione di senso, oltre che permettergli di cogliere la paticità muta non solo del Sè, ma anche quella del mondo. Infatti, come sottolinea Bertin, la sensibilità e l'intelligenza estetiche sono strumenti di trasfigurazione dell'esistenza quotidiana, le quali non si limitano solo alla dimensione creativa, «ma ampliano ad ogni forma possibile di esperienza (concernenti rapporti affettivi come rapporti intellettuali e morali, rapporti individuali come rapporti sociali)»[321].

Voler stanare e conoscere la *parola-muta* è una contraddizione in termini perchè significherebbe pretendere di far corrispondere l'informe alla forma, l'inarticolato all'articolazione, l'indicibile al dicibile. Solo la dimensione dell'estetico può tradurre con un codice non verbale ed analogico la dimensione del patico, infatti, «la poesia, sensibilissima, coglie l'essenziale saporosità del vissuto, dove in ghiotti succhi si muta ogni sensibile e in sensuale bocca ogni sentire»[322] .

[317]Ivi, p.144
[318]Ivi p.155
[319]Ivi, p. 151
[320]ibid
[321] G. M. Bertin. *L'ideale estetico*, Firenze, La Nuova Italia, 1976. p198.
[322]B. Croce, Ivi, p.138

La poesia si nutre dell'emozione estetico-patica perché solo l'arte sa cogliere il continuum del senso. Se la poesia riesce a cogliere la linfa segreta del senso delle cose del mondo, allora saprà accogliere e trasfigurare anche la paticità palpitante e nascosta della *parola-muta*, nel suo senso più pregnante e segreto. L'emozione poetica è un'emozione patica perché gli appartiene il senso di vissutezza, l'*ascoso e* il nascosto. La dimensione patica della poesia è *inafferrabile nell'immanenza*[323,] e, forse è proprio per questa inafferrabilità vichianamente *avvertita* che la poesia è in grado di cogliere e tradurre la *parola muta*.

Giambattista Vico – che nella *Scienza Nuova* analizzerà come la natura mitico-poietica dia origine alle attività conoscitive del soggetto, prima espressivo-poetiche, poi logico-conoscitive – traccia indirettamente una linea del *patico* quando afferma che, la sensazione *non-avvertita*[324] ,alle origini dell'uomo, diverrà archetipo[325], portatore potenziale di significato, il quale si rivelerà nell' "*avvertire perturbato e commosso"*[326] della sapienza poetica. In questo *senso originario,* agli albori dell'età mitica, vi è l'energia psichica orientante di un'attività emotiva ancora indeterminata: l'uomo inizia a "sentire" il mondo animandolo, facendosi facitore di poesia, di *poiein*, di cultura. La creazione poetica non produceva "immagini sensibili", espressione della natura primitiva di quel mondo umano. Tali immagini non erano travestimento di verità intellettuali camuffate, ma costituivano il mondo stesso di pensare la realtà per immagini. Una realtà originariamente poietica e dotata di vita è la prerogativa della fantasia e dell'immaginazione, significa dare senso e vita alle cose inanimate, attraverso l'emozione em-patica e di *iso-poiesi*[327], di cosmo-empatia tra l'uomo e il mondo. «L'identità mitica segna l'inizio e consente il soggetto ad autoscrivere nel contesto delle sue relazioni col mondo e coi segni il farsi della sua determinazione»[328].

---

[323] M.MPonty, *L'occhio e lo spirito*. SE, Milano, 1989. p.23.
[324]G. Vico, *La Scienza Nuova*, (Introduzione di P. Rossi), Milano, Bur, 2004.
[325] Caratteristiche analoghe le troviamo, come si legge nel primo capitolo, nella nozione che Silvano Arieti attribuisce all'endocetto e agli aggregati primari: determinazioni paleostrutturali attraverso cui le culture storiche confluiscono nell'identità culturale personale, prima ancora che le strutture cognitive infantili si stabilizzino e permettano l'acquisizione di apprendimenti. L'endocetto, infatti non è ancora "il concetto", bensì la carica orientante, informe, ancora priva d'immagine e di significato, che prenderà forma concettuale e sarà "avvertita" come tale in un secondo momento. S. Arieti, *La creatività la sintesi magica,* Roma, Il pensiero scientifico Editore, 1979.
[326] Cfr G.B. Vico
[327] M.Dallari, *Lo specchio e l'altro"* La Nuova Italia, Firenze, 1990, p.140.
[328] Ibid.

Ogni aurora delle cose, per dirla con Valèry, è una *sostanza favolistica*. L'idea del fare è la più originaria, la più umana ed incarna la ragione stessa di mito. Così come si legge nel testo del filosofo francese, *All'inizio era la favola:*

> Vado a porre, dunque, la mia ingenua domanda. Posso facilmente immaginare di sapere intorno alle conchiglie solo quel che vedo quando ne raccolgo qualcuna e di non sapere nulla sulla sua origine, la sua funzione, i suoi rapporti con ciò che non sto osservando in questo istante. Guardo per la prima volta la cosa che ho trovato; vi aggiungo quel che ho detto riguardo la sua forma, me ne faccio carico. A questo punto mi chiedo: chi ha fatto questo? Chi ha dunque fatto questo? Mi dice l'istante ingennuo. Il mio primo moto d'animo è stato di pensare al fare. L'idea del fare è la prima e la più umana[329].

La sapienza poetica esprime una forma autonoma dello spirito, ricca di emotività patica e immaginazione, avvalendosi di un linguaggio altro che sa cogliere l'essenza delle cose. La capacità di attribuire senso poetico al mondo dipende proprio dal sentire, dal patico, da quella potenzialità non avvertita ma in atto attraverso l'emozione poetica.

Dalla Scienza Nuova si legge: «Il più sublime lavoro della poesia è alle cose insensate dare senso e passione, ed è proprietà dei fanciulli di prender cose inanimate tra mani, e trastullandosi, favellarvi come se fossero, quelle, persone vive»[330].

Aver cura della paticità della *parola muta* significa non violare e non infrangere l'intima sensibilità del *non-volente-dire* per forzare a tutti i costi il soggetto a seguire terapie tali da allontanarlo dal suo nucleo più intimo, ma far sì che il *sentimento muto* sia tradotto in tensione desiderante per far emergere una consonanza di un senso ritrovato.

1.4.3 La parola-muta tra Nausea e Malincholia

Nel silenzio della *parola-muta* il soggetto rivela sempre, parafrasando Sartre, una condotta che palesa il rapporto che l'individuo ha con il mondo, precisamente: "un atteggiamento fornito di significato"[331]. La negazione della parola, dunque, è una censura del segno linguistico, del significato o della risposta verso il mondo. Il soggetto, si è ribadito più volte, nel momento in cui non riesce a scorgere nel suo orizzonte semantico un significato tale da corrispondere al suo vissuto, si trova a

[329] P. Valèry, *All'inizio era la favola,* Milano, Guerini, 1988, p. 63.
[330] G.Vico, Op.cit.
[331] J.P. Sartre, *L'origindella negazione* in *Essere e Nulla*, (1943), Milano, Il Saggiatore, 20014, p.38

confrontarsi con un'immediatezza vuota'[332], ed è da questa mancato rapporto tra emozione e significato che si crea la *parola muta*.

La negazione del significato del proprio vissuto, come continuità e fluidità del proprio racconto esistenziale, non è solo verso gli altri, ma verso se stessi. Il senso negato porta il soggetto ad un *allontanamento* dal cuore dell'interiorità, perché è proprio nella vicinanza ai significati più intimi della propria storia personale, che l'essere, come ci insegna il filosofo francese, "si organizza come mondo"[333] La parola-muta racchiude in sé un "Non" che si rivela attraverso la negazione, il vuoto e la nullificazione del segno. È il *nulla*, scrive Sartre, che è all'origine del giudizio negativo e da cui si fonda "la negazione come atto, perché è la negazione come essere"[334]. Ma il *nulla*, continua il filosofo - e qui emerge uno snodo importante per capire la parola-muta - porta "l'essere nel cuore"[335], così come la parola-muta, che pur non trovando pace in nessun significato, ha il suo centro propulsivo nell'intensità della vissutezza dell'essere. La parola per nullificarsi deve essere "stata", in origine come senso vissuto, come avvertimento di senso di un evento spiazzante e sofferto e poi reso nullo, muto.

La *parola-muta* è una possibilità di comportamento, di condotta, è un *possibile* possibile[336] per adattarsi a quell'*immediatezza del vuoto* che crea sgomento, per nullificare il dolore della ferita originaria che l'ha prodotto. Censurare la parola è un allontanamento non solo da quel Sè che ha vissuto l'originario scuotimento emotivo e che non ha avuto modo di significarsi, ma anche dall'Altro che non è ritenuto in grado di accogliere questo abisso senza parole. Il linguaggio, scrive Sartre, «è originariamente l'essere-per-altri [...] così la parola è sacra quando la uso io e magica quando l'altro la sente»[337]. Nella distanza, nell'allontanamento del senso inizia ad aprirsi quella piccola fenditura in cui il l'abisso entra nell'essere[338], ebbene, la *parola muta* è proprio quella "fessura", per dirla con Sartre, da cui è entrato il vuoto nullificante del rapporto con l'altro e da questo Altro, il soggetto vuole proteggere il suo senso perduto.

[332]Ivi, p.48
[333]Ivi, p.53
[334]Ibid
[335]ibid
[336]ibid
[337]Ivi, pp.433-435
[338]J.P. Sartre parla di "infima fessura in cui il nulla entra nell'essere" Ivi, p.p.643

> La maggior parte del tempo, in mancanza di parole cui attaccarsi, i miei pensieri restano nebulosi. Disegnano forme vaghe e piacevoli, e poi sprofondano e subito li dimentico[339].

Sono le parole di Antoine Roquentin, la voce narrante della *Nausea*, che avverte, da quella fenditura dell'essere, il mirabile avvertimento della *schiusura* dell'esistenza nella sua essenza. Il signor Roquetin viene invaso da quel sapore agro-dolce della *paticità,* uno stato d'animo indescrivibile se non con il termine di "Nausea". Questa *invasione* di senso dispone l'essere a un sentire così intenso tale da negare la sua rappresentazione, potremo quasi accostarla al concetto di "intonazione" (*gestimmtheit)* che ne dà Heidegger. L'intonazione non è un vissuto o un sentimento particolare, un'intonazione è "un'esistente esposizione all'ente nella sua totalità, può essere vissuta (*erlebt*) e sentita (*gefuhlt*) sol perché «l'uomo che la vive» senza avvertire l'essenza dello stato d'animo si trova coinvolto in un'intonazione che disocculta l'ente nella sua interezza"[340]

Anche se non vi è una definizione che circoscriva l'intonazione - seppur *sentita* profondamente come comprensione pre-logica tale da dischiudere "l'ente nella sua totalità" - non è uno specifico sentimento o uno stato d'animo ma "è l'esperire medesimo"[341], cioè il vissuto stesso che non ha nulla in comune con l'emotività, ma è la vita stessa che invade l'essere: è un'atmosfera, un accordo con il mondo, come si evince dall'etimologia del termine tedesco. L'intonazione Heideggeriana è un appello che pone l'ente partecipe di un evento[342], così come accade ad Antoine: «esistere, lentamente, dolcemente come questi alberi, come una pozza d'acqua, come il sedile rosso del tram»[343].

È interessante notare che nella *Nausea,* il fattuale, *ciò che è*, e che si presenta al protagonista come oggetto, cosa, relazione o espressione, viene così intensamente vissuta tanto da far nascere la *nausea. La nausea* è un avvertimento che viene dal mondo, uno scotimento dell'animo, che non è definibile a parole. La Nausea è una *parola-muta*, perché il soggetto vive fortemente la negazione della logicità pur avvertendone la profondità del senso dove l'individuo "sballotta con esso"[344]. Come si

[339]J.P. Sartre, *La Nausea*, Torino, Einaudi, 1994, p.18
[340]M.Heidegger, *Segnavia,* Milano, Adelphi, 1987, p.147
[341]A. Masullo, *L'irruzione del senso e la verita solitaria*, in *I luoghi del comprendere*, (a cura di V. Melchiorre), Vita e pensiero Editrice, 2000, p.206
[342] M.Heidegger, *Che cos' è la metafisica?* (a cura di F. Volpi), Milano, Adelphi, 2001, p.48
[343]Sartre, *La nausea*, Op.cit p.210
[344]Ivi, p.139

fa a dare un nome a quell' "esistenza molle"[345] che si sente fin nelle viscere ed è "l'accadimento fondamentale dell'essere umano?"[346]

Le cose del mondo hanno la forza di commuovere[347] in modo insopportabile perché la Nausea come un accordo indefinito con la realtà può provenire inaspettatamente da un ciotolo che si tiene tra le mani "si, è così, proprio così, una specie di nausea nelle mie mani" [348].

Ma questa difficoltà di decifrazione della *paticità* del vissuto, da cui deriva l'inattuabile costrizione dell'oggettivazione, porta con sé la cifra essenziale della *differenza*, l'aspetto più originale dell'espressività che si può cogliere solamente nell'immagine, o come sinestesia di forte carica estetica, un'epifania che si può rappresentare solo con il racconto e con la poesia:

> Ma io, poco fa, ho fatto l'esperienza dell'assoluto: l'assoluto o l'assurdo. Quella radice: non v'era nulla in rapporto a cui essa non fosse assurda. Oh! Come potrò spiegare questo con parole? Assurda: in rapporto ai sassi, ai cespugli d'erba gialla, al fango secco, all'albero, al cielo, alle panche verdi. Assurda, irriducibile: niente- nemmeno un delirio profondo e segreto della natura- poteva spiegarla[349].

La *parola-muta* come la *Nausea* non riesce ad assurgere a concetto, a parola, questo non significa che non sia una non-rappresentazione, come sostiene Aldo Masullo, ma una "rappresentazione fallita"[350]. La *parola-muta,* e così la *Nausea,* sono una contingenza[351] indefinibile, assurda: «non è qualcosa che si lasci pensare da lontano: bisogna che vi invada bruscamente che si fermi su di voi, che vi pesi grave sullo stomaco come una grossa bestia immobile»[352].

Questa bestia immobile che grava sullo stomaco, può essere paragonato al tedio della malinconia. È interessante notare, infatti, che il titolo originale del romanzo sartriano scritto nel 1932 e pubblicato sei anni più tardi doveva essere proprio Melancholia come dedica all'omonima incisione del 1514 di Durer. La melancholia dell'artista tedesco è l'allegoria del faticoso e inattuabile processo alchemico della tramutazione del metallo

[345]Ibid
[346]Ibid
[347]Ivi, p.22
[348]Ivi, p.23
[349]Ivi, p.175
[350]A. Masullo, *Paticità e indifferenza*, Op. cit., p.115
[351]J.P. Sartre, *La Nausea*, Op.cit., p.176
[352]Ivi, p.178

in oro. La figura alata è affranta, il capo è appoggiato dolentemente al pugno della mano, ormai priva di parole e di idee per definire il suo stato di immotivata ansia e prostrazione.

La *melancholia* è indefinibile, è una costante alone nefasto che inchioda l'animo al tempo, è uno stato d'animo di profonda tristezza, di ripiegamento su di sé causato dall'incapacità di trovare le risorse e le enegie per portare a termine un'idea.

Con l'espressione persa nel vuoto e con lo sguardo vacuo, la Melancholia è accovacciata a terra, non si cura del suo mondo, come degli strumenti di precisione intorno a lei. Lo sguardo melanconico trascende tutte le possibilità progettuali che si possono formulare. È una figura rassegnata passivamente nel suo mutusimo, perché ciò che prova è un'intonazione indicibile che non riesce esprimere, una *parola muta.*

Ma la tensione malinconica di Roquetin e il sapore di un'esistenza ormai perduta, si allentano nello spiraglio di emozione estetica che arriva dal mondo della musica, dall'unica dimensione capace di trascendere la mera esistenza e di far librare le parole mute. È la voce di Ella Fidgerald:

> Ed in quel momento preciso dall'altra parte dell'esistenza, in quell'altro mondo che si può vedere da lontano, ma senza mai avvicinarvisi, una piccola melodia s'è messa a danzare, a cantare "Bisogna essere come me, bisogna soffrire a tempo di musica" / La voce canta / "Some of these days you'll miss me honey"[353].

Dunque, l'Arte, nella riflessione del protagonista della Nausea è l'unica a "rimanere sé stessa" e nella sua eternità diventa un "testimone spietato" dinanzi al transuente dell'esistere. La melodia, le parole, la voce rimangono, come se fossero immuni dalla temporalità e da qualsiasi fattore esterno, come il fastidioso disturbo di un graffio sul disco. Il tempo si arresta all'origine creativa di *Some of these days*, nel momento in cui l'autore l'ha scritta, magari davanti ad un pianoforte. L'autore e la cantante sono gli unici a "salvarsi", pensa Roquetin, grazie a quella melodia che è qualcosa di "prezioso". La sua salvezza, di conseguenza, può essere la scrittura del romanzo, perché illuminerebbe il suo passato, e «allora, forse, attraverso di esso, *potrebbe ricordare la sua vita senza ripugnanza»*[354].

[353]Ivi, p..234
[354]Ivi, p. 236

La *Nausea* si conclude su la notte di Bauville che preannuncia la pioggia, e forse questa pioggia è una metafora di trasformazione della malinconia in narrazione, e della parola-muta in parola poetica.

Capitolo 2

2.1 All'origine della parola muta. Gli studi classici della Psicologia evolutiva

Lo studio della parola e della sensibilità del bambino permettono di penetrare nel suo animo a una profondità a cui gli psicologi generalmente non arrivano[1].

(M. Montessori)

Penso sia significativo, per capire da quali fattori di rischio può originarsi l'arresto della parola, definita in questa ricerca *parola-muta*, riflettere sulla nascita del linguaggio e, come afferma Roman Jakobson in un classico della linguistica contemporanea, sulla sua estinzione[2]. Il linguista russo, in apertura del testo, asserisce, citando Karl Buhler che: «l'unica occasione di osservare il linguaggio umano *in status nascendi* ce la offre il bambino» […] e si potrebbe continuare: «l'unica occasione di osservare il linguaggio umano in dissoluzione ce la offrono i disturbi patologici del linguaggio»"[3].

In questo paragrafo si cercherà di seguire il suggerimento di Jacobson, indagando l'evoluzione della competenza linguistica e i problemi specifici d'apprendimento oltre che il disturbo mutacico e l'autismo che ostacolano drammaticamente la formazione della parola, rilegandola ndola nel più silente mutismo.

I bambini e le bambine con sviluppo tipico[4], pur manifestando diverse tempistiche del processo linguistico in base alle dinamiche e alle variabilità individuali, sottolinea M. Capobianco, intorno all'età dei 3 anni acquisiscono, per la maggior parte dei casi, o recuperano[5] specifiche competenze comunicative: riescono a produrre frasi complete e una buona fluidità narrativa verbalizzando le proprie emozioni. È grazie ad una

[1]M.Montessori, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, p.137
[2]R. Jakobson, *Il farsi e il disfarsi del linguaggio,* Torino, Einaudi, 1971, p.11
[3]*Ibid.*
[4]M.Capobianco, *Il linguaggio nei primi tre anni di vita. Metodi e tecniche per la valutazione, la prevenzione e l'intervento,* Milano FrancoAngeli, 2015, p.17
[5]Come sottolinea M. Capobianco, infatti "il ritardo verbale non necessariamente evolve in un vero e proprio problema linguistico a 3-4 anni, al termine "late talkers", "parlatori tardivi" è stato aggiunto quello di "late bloomers", che riguarda i bambini che "sbocciano tardi" […] al fine di distinguere i bambini che recuperano spontaneamente (in genere entro i tre anni e mezzo) M. Capobianco, Ivi, p.32

multifattorialità di pre-requisiti biologici, cognitivo-ambientali, e soprattutto dalla capacità relazionale e sociale, che si origina la complessità processuale del linguaggio. All'origine della comunicazione, nella fase pre-linguistica, è di fondamentale importanza l'interazione tra adulto e bambino che si realizza dall'incontro tra *sguardo indicazione,* precisamente quando il piccolo inizia a segnalare con il dito gli oggetti di interesse. Anche gli accenni gestuali più semplici sono rilevanti perchè *co-municano*, "mettono-insieme", appunto, l'attenzione del bambino e quella dell'adulto sull'oggettod'interesse, tramite un'indicazione ostensiva[6].

Il primo oggetto interiorizzato dal bambino, come è noto, viene definito da Donald Winnicott *oggetto transizionale*[7]*:* corrisponde al primo dei legami che il soggetto ha con la realtà, o meglio, alla proiezione simbolica primigenia di ciò che è stato precedentemente interiorizzato dal bambino. L'immaginario infantile è caratterizzato dalla convergenza tra la realtà interna, soggettivo-affettiva, e la realtà esterna, il mondo gli oggetti, sui quali vengono trasferiti la curiosità e l'interesse, costituendo altresì un *medium affettivo* tra il bambino e il suo ambiente.

> Alcuni studi sull'input comunicativo-linguistico durante il secondo anno di vita evidenziano che i bambini, i cui genitori sono incoraggiati a produrre insieme alla parola anche il gesto corrispondente, mostrano un'anticipazione delle abilità simboliche rispetto al gruppo di controllo, costituito da bambini ai cui genitori non venivano fornite le stesse indicazioni[8].

Il gesto, quindi, è la prima formazione della funzione simbolica come rappresentazione del Sé. A tal proposito, sottolinea Piaget, il bambino ha l'esigenza di drammatizzare e di esprimere il suo pensiero attraverso il gesto, il segno grafico, e l'attività ludica:

> Il bambino simbolizza le idee per mezzo di gesti o di oggetti, rappresenta le cose mediante il disegno, la costruzione o l'imitazione. Si tratta in definitiva di una forma di espressione intermedia che ondeggia fra l'uso del segno collettivo e quello del simbolo individuale, dando a quest'ultimo un'importanza che è sconosciuta all'uso che ne fanno gli adulti[9].

---

[6]Ivi, p.63
[7]Cfr. D. W. Winnicot, *Gioco e realtà,* Roma, Armando Editore, 1997
[8]M. Capobianco, *Op.cit.* p. 28
[9]J. Piaget, *Psicologia dell'intelligenza,* Firenze, Giunti Barbera, 1952, p.186

Quindi, la nascita della parola è il prodotto di una multidimensionalità *bio-psico-sociale,* intessuta di gestualità, interazioni e narrazioni pregne di attenzioni e atti di cura. Non a caso, i gesti deittici[10], cioè indicativi o dimostrativi, esprimono consapevolezza, oltre che l'esigenza del bambino a interagire con l'adulto per comunicargliil suo interesse o curiosità su un determinato oggetto. L'interazione emerge dalla necessità di indicare l'oggetto per riceverlo. Anche lo stesso gesto iconico[11] che ha la funzione di rappresentare le caratteristiche di un'immagine attraverso l'espressività mimica del corpo del bambino, (come un oggetto, un animale o i segni per indicare la dimensioni delle cose) esprime il grado di sviluppo di astrazione e simbolizzazione del soggetto. È interessante notare che il concetto di "rappresentazione"[12], secondo l'analisi di Hedges, è co-originata non solo dalla dimensione simbolico-verbale, ma soprattutto da "i modi affettivi, interattivi e di consolidamento del Sé che caratterizzano le integrazioni preedipiche"[13]. È nel periodo preedipico, infatti, che il soggetto in crescita, nei primi due anni di vita, incontra ed esplora il suo ambiente come sfondo in cui agire[14] grazie all'interazione e alle competenze psico-motorie.

Vygotskij, in *Pensiero e linguaggio,* designa due fasi evolutive del linguaggio: lo stadio *preverbale* dello sviluppo del pensiero, e quello preintellettivo[15] per ciò che concerne lo sviluppo del linguaggio. Il significato della parola, secondo lo psicologo russo, è un fenomeno complesso quanto mobile in quanto determina una processualità di sviluppo parallela a quella del pensiero: «il senso della parola è una formazione sempre dinamica, fluttuante e complessa»[16]. Come si è sottolineato più volte nel precedente capitolo, il processo che va dal pensiero alla parola nasce da una *motivazione*, da un intenso impulso volitivo[17] e affettivo, un'esigenza co-municativa che si realizza nel linguaggio verbale. "Per i bambini in fase di apprendimento del linguaggio, importante non è la capacità di produrre o percepire un suono particolare ma il valore linguistico

[10]E. Pizzuto, *Deissi anafora e riferimento di persona nelle lingue dei segni Rassegna di Psicologia,* (2011); 1: 13-34 trad. Capobianco M. si veda anche Pizzuto E. Capobianco M. Devescovi A. (2005*) Gestural-vocal Deixis and Rappresentional Skills in Early Language Devolopment.* Interaction Sudies, 6, 2: 223-252. In M. Capobianco, *Op.cit.* p.p.40-41
[11]Ivi, p.91
[12]G. Dowing, *Il corpo e la parola*, Roma, Astrolabio, 1995, p.116
[13]ibid
[14]Searle (1983) in Dowing, Ivi, p. 116
[15]L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari, 1992, p.323
[16]Ivi, p.380
[17]Ivi, p. 395

distintivo dei suoni in questione"[18]. Questo confermerebbe che l'apprendimento linguistico sia avvalorato dalla modalità espressiva e tonale con cui viene pronunciato il suono della parola. Una parola carica di espressività tonale, rimane sicuramente più impressa nella memoria del bambino, per la sua pregnanza emotivo-simbolica, diversamente da quelle parole, seppur semplici, esternate con toni apatici e poco comprensibili. A tal proposito, Daniel Stern afferma che:

> Nel considerare l'internalizzazione delle unità senso motorie dell'esperienza in schemi mentali di oggetti inanimati, come nell'esempio del sonaglio, abbiamo dovuto tener conto di due soli elementi: l'esperienza motoria dell'azione e l'esperienza sensoriale prodotta dall'oggetto. Se invece si considera l'interazione con un oggetto vivo e attivo nella quale sia i comportamenti del bambino che quelli della madre sono il risultato di modificazioni interne dell'eccitamento e dell'affettività, allora dobbiamo tener conto di un terzo elemento, cioè dell'esperienza eccitatoria-affettiva[19].

È grazie all'osservazione di particolari fattori di rischio - quali la difficoltà di espressione verbale e non verbale, come manifestazione di comportamenti di sofferenza aggressiva o di mutismo selettivo - che si potrà anticipare o rintracciare la *parola muta* come sintomo della sofferenza del soggetto che sente il limite escludente nel rimanere senza parole per raccontare il proprio vissuto. La *parola-muta*, quale forma di indicibilità, cioè di mancata corrispondenza semantica tra l'esperienza vissuta e il linguggio, non è la conseguenza di lesioni organiche dell'udito o dell'apparato vocale, ma è come se il soggetto avesse *perso* qualcosa di già appreso[20], la parola è perduta.

Perciò rintracciare la parola-muta, è rilevante riflettere sullo sviluppo linguistico ed espressivo del soggetto in crescita, come risposta o riflesso dell'ambiente educante in cui vive. Dagli studi emersi dalla ricerca clinica[21]si evince, infatti, che lo sviluppo linguistico s'incardina sull'interazione multimodale di più fattori, ed è il risultato di «un sistema complesso ed integrato, non solo perché fin dall'inizio costituito di elementi gestuali e vocali ma anche perché in stretta interdipendenza con altre funzioni socio-cognitive sottostanti»[22].

---

[18]ibid
[19]D.Stern, (1977) p. 146, in Dowing, Op.cit. p.129
[20]R. Jacobson, Op.cit. p.31
[21]Si vedano gli studi di Pizzuto e Capobianco M. "l'indicare *e la costruzione del discorso nell'acquisizione delle lingue vocali e della lingua dei segni"* Età evolutiva, 93 pp79-87 in Capobianco M, Op.cit.p.61
[22] Ivi, p..61

La tesi di Vygotsky del 1978, in *La società nella mente*[23], sostiene che i bambini apprendono le capacità cognitive prendendo parte alla comunicazione durante la socializzazione primaria, cosicché le capacità cognitive e linguistiche iniziano a svilupparsi prima a livello *interpsichico*, interiorizzando le relazioni comunicative e sociali dell'ambiente domestico, e poi a livello *intrapsichico* dove si costituiscono come categorie interne. Il bambino, grazie al linguaggio, è aiutato dalle figure di riferimento ad elaborare e a selezionare le esperienze condivise. Infatti, viene definita "sintonizzazione accurata"[24] la complementarietà dell'adulto al bambino che funge da sostegno nell'orientare il piccolo a riformulare correttamente la frase, si ha così una cooperazione semantica, cioè una strutturazione condivisa dell'apprendimento del significato.

La ricerca sperimentale di Parisi, condotta a metà degli anni'70, sullo *Sviluppo del linguaggio e ambiente sociale,* documenta sistematicamente il processo evolutivo della comprensione sintattica delle frasi in bambini dai 3 ai 6 anni, in base al contesto socio-culturale di appartenenza. Nella ricerca viene precisato che le competenze di produzione linguistica, si possono rilevare già intorno ai tre anni, diversamente dalle capacità di comprensione morfologica che hanno un esordio più tardivo. Viene osservato, a tal proposito, che i bambini di circa tre anni di età, appartenenti a diversi ambienti sociali, hanno all'incirca le stesse competenze di comprensione. Solo alla fine del terzo anno iniziano a palesarsi delle discrepanze dovute all'influenza delle variabili ambientali[25], in particolar modo, se l'ambiente familiare non è stimolante, si nota un arresto di tali competenze. La ricerca documenta che la difficoltà di comprensione è legata soprattutto alla decodificazione dei nomi e degli aggettivi, perché hanno, rispetto ai verbi, uno stretto rapporto in funzione allo sviluppo cognitivo, «che va dal funzionamento percettivo-motorio a quello concettuale. Il significato di un verbo può essere considerato come costituito da un unico schema cognitivo […] mentre il significato di un nome sembra collocarsi al punto di intersezione di un numero alto di schemi cognitivi»[26].

I bambini, soprattutto quelli più svantaggiati da un punto di vista cognitivo, hanno più dimestichezza ad usare i predicati verbali, perché trovano più facile produrre frasi

[23]Vygotskij L.S, Mind in Society, Harvard University Press, Cambridge1978
[24] G. SnoW, cit. in Capobianco, Op.cit. p.80
[25]Parisi, *Sviluppo del linguaggio e ambiente sociale.* Firenze, La Nuova Italia, 1977, p.12
[26]Ivi, p.43

deittiche che contengono un riferimento alle azioni del contesto spazio-temporale. Certamente non è da escludere che, a prescindere dall'ambiente socio-culturale, ciò che favorisce l'espressività e la produzione e la comprensione lessicale, sono la qualità del tempo, della cura e della vicinanza dell'adulto dedicata all'ascolto e al rapporto con il soggetto in crescita, tali da garantire lo sviluppo dell'autostima. È importante, quindi, esortare il bambino a ricordare quegli episodi che gli permettono, oltre che favorire la comprensione e la produzione linguistica, di attribuire un significato agli eventi esperiti e condivisi, perchè solo così viene stimolata la formazione del principio di categorizzazione e di astrazione della realtà, oltre che la strutturazione identitaria del Sè.

2.1.2 La teoria di Daniel Stern. La nascita del Sè e la trappola del linguaggio.

Il focus dell'indagine clinica di Daniel Stern, tra i maggiori esponenti *dell'Infant Researche,* è il processo evolutivo nel bambino del senso di Sè, definito dallo psichiatra come uno schema organizzante dell'esperienza soggettiva[27]. Lo psichiatra statunitense sostiene che, il percorso di ricerca teso a dimostrare la presenza di un nucleo del Sè già nel neonato, è un cammino complesso. Il punto cardine di tale tesi è verificare che nel linguaggio e nell' autoriflessione si possono manifestare tracce di un Sé primigenio che ha origine ancor prima dell'autoconsapevolezza, una sorta di senso esistenziale pre-verbale del Sè[28] che si rivela nel momento in cui il bambino comunica i suoi pensieri più profondi attraverso la condivisione della narrazione. Ai fini di questa ricerca, l'indagine sterneriana può far comprendere, da un punto di vista clinico, come la compromissione del processo di sviluppo del Sé possa essere disfunzionale per la crescita relazionale ed espressiva del soggetto, in quanto ogni *senso del Sé* corrispondente a un *periodo sensibile*[29] è il risultato di una processualità formativa, una trama intessuta su processi dinamici di esperienze che devono garantire un equilibrio.

Nella fase del *sé emergente* (dalla nascita ai due mesi) si ha la forma primigenia dell'apprendimento e del senso di identità, grazie ai primi contatti fisici e visivi: le

[27]D. Stern, *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987, p 23
[28]Per senso, Stern intende "la coscienza distinta dalla consapevolezza autoriflessiva. Stiamo parlando di esperienza diretta non di pensiero" Ivi, p. 24
[29]Ivi, p.272

carezze, lo sguardo, il tono della voce e il sorriso delle figure genitoriali, cooriginano la prima trama relazionale, grazie al senso di continuità e dalla coerenza dei gesti di cura. In questa fase sono di fondamentale importanza ciò che Stern definisce affetti *vitali,* precisamente tensioni dinamiche dell'esperienza[30], sentimenti vitali[31], appunto, una sorta di *energia* espressa dalle qualità emotive e dal *modo* in cui la madre accudisce il bambino grazie ai primi gesti che infondono al piccolo sensazioni fisiche legate a tensioni dinamico-muscolari, come: fluttuare, svanire, crescere, e decrescere[32]. A tal proposito, potremmo parlare di *prossemica del gesto di cura*, ossia, la modalità di tenere, stringere, lasciare, avvicinarsi, la tonalità di voce che segue il gesto e lo sguardo in una danza di sintonie. «Il mondo sociale esperito dal bambino, prima di essere un mondo di atti formali, è soprattutto un mondo di affetti vitali»[33].

Dalle parole di Stern si evince quali possano essere le conseguenze e le ripercussioni psicologiche della reiterazione di atti nervosi e dei toni anaffettivi sullo sviluppo espressivo del soggetto; al contrario, le carezze empatiche e i gesti accorti, sono il primo linguaggio della reciprocità e della conoscenza dell'altro, una *risonanza emotiva* sicura per lo sviluppo del Sè del bambino. Come ci ricorda R. Zazzo, in *Sviluppo dell'intelligenza,* esiste una forma originaria e primitiva di *mente sociale* che si rivela nelle prime espressioni comunicative del neonato, come nelle richieste consolatorie attraverso il pianto o nelle espressioni di benessere attraverso il sorriso[34].

I soggetti in crescita strutturano i loro stati emotivi sulle esperienze e le sensazioni dinamiche degli "affetti vitali" determinanti per lo sviluppo del *Sé emergente.*

> Questi vissuti non sono riducibili agli affetti categoriali classici, ma vengono a colorarli in maniera molto sensibile per il soggetto. Rappresentano un modo di sentire di essere con, prima delle emozioni o dei sentimenti particolari[…] Gli affetti vitali possono apparire come le categorie (sensitive e intuitive) primitive sulle quali si costruiranno ulteriormente le emozioni, i sentimenti, le forme percepite e identificate, i pensieri, la loro organizzazione resta, afferma Stern «il dominio fondamentale alla quale possono essee fatte risalire tutte le esperienze di creazione»[35]

[30]Ivi, p.69
[31]Ibid
[32]Ibid
[33]Ivi, p.72
[34]R. Zazzo, *Lo sviluppo dell'intelligenza,* Edit. Universitaria, 1945, p.49. Si veda anche il testo di M.G Contini, *Comunicazione e Educazione,* Bologna, Il Mulino, 1980, p.50.
[35] M.Imberty, *Il ruolo della voce materna nello sviluppo musicale del bambino*, MusicaDomani,n114, Marzo 2000, p.9

Perciò, l'eco emotivo del gesto è una sorta di *aurea affettiva* dalla quale il bambino può cogliere il primo rapporto con l'altro, il *retroterra* su cui si intesse la trama della comunicazione. La voce, il suono della parola materna, ha un ruolo rilevante per l'educazione alla parola, eall'espressività del Sé; Anzieu sostiene, infatti, che sia determinante come elemento "strutturante dell'esperienza" essenziale per ciò che designa come "involucro sonoro del Sé"[36], più precisamente la dimensione originaria del Sé cooriginato dai primi suoni, rumori e ritmi che il neonato ascolta dal suo ambiente. Quindi, la voce materna è il primo punto di riferimento, oltre che una voce-mediatrice, tra il Sé del bambino e l'ambiente, è uno specchio sonoro[37] che riflette le prime esperienze vocali del soggetto in crescita: « egli coglie qualcosa della propria identità nella durata delle sensazioni sonore che vive»[38]. La voce materna è come se fosse un "eco", continua Anzieu, una risposta, ma soprattutto un *continnum* sonoro e affettivo alla prima vocalizzazione del bambino. Infatti, le interazioni verbali e non verbali sono accompagnate da ritmi, sollecitazioni tattili, ma soprattutto dalla prossemica del corpo e della mimica materna che accompagna le sequenze di suoni ascedenti o discendenti[39]. Da qui possiamo ipotizzare che, se la vocalità e l'espressività materna non rappresenta "l'eco-vocale" del bambino, priva di quell'energia temperamentale di affettività e vicinanza, ciò può divenire un grave fattore di rischio tanto da compromettere e bloccare, già nell'infanzia, la curiosità, l'espressività e l'apertura all' altro, ma in particolar modo può arrestare il normale processo del Sé. E' interessante supporre che sia proprio in questa fase del senso del *Sè emergente,* a cui far risalire l'origine di un primo arresto comunicativo, ciò che potremmo designare come l'eziologia della *parola-muta.* Luigi Cancrini, infatti, in *La cura delle infanzie infelici,* ci presenta le storie e le narrazioni delle sofferenze psichiche e psicologiche dell'infanzia, scrive:

> La situazione del bambino che vive un'infanzia infelice fra quelle da noi ricostruite[...] è una situazione in cui egli non è al primo posto della gerarchia, non è l'oggetto principale degli investimenti affettivi dei suoi genitori, ma solo l'oggetto dei loro movimenti transferali. Vissuti come l'effetto o l bersaglio di fantasie, di emozioni, di pulsioni attive o coperte che non riguardano loro ma i fantasmi relativi alle figure di riferimento affettivo ancora esageratamente attive all'interno dei genitori, questi bambini diventano

[36] Anzieu D., *L'enveloppe sonore du soi. In Nuvelle revue de psychanalyse,* 13, 161-175. Cit. in M.Imberty, *Il ruolo della voce materna nello sviluppo musicale del bambino*, MusicaDomani,n114, Marzo 2000, p.8
[37] ibid
[38] Ivi, p.9
[39] ibid

lo schermo delle emozioni proiettate su di loro da adulti infelici e immaturi. Quello che rischia di fallire, con loro, è il meraviglioso progetto di sviluppo originale in cui si costituisce l'identità della persona che ognuna può diventare[40].

Sono bambini vittime di quelle che potremmo definire nuove forme di "autoritarismo" contemporaneo, o meglio, di *pedagogia nera*[41], cioè quelle pratiche educative autoritarie che facevano parte di un modello pedagogico punitivo socialmente avvalorate e legittimate dal contesto storico e culturale a partire dal XVIII secolo, tali da inibire la spontaneità creativa e reprimere l'autonomia del bambino. In questo preciso caso però, come si deduce dalla citazione: la violenza è velata, celata nell'indifferenza e dall'egoismo di adulti distratti e distanti da tutti quei bambini e quelle bambine che non sono di certo al centro della vita affettiva familiare, perchè gli è negata l'autenticità di esprimere originalmente se stessi perchè visti e "sfruttati" psicologicamente come un prolungamento del Sé[42] su cui identificare fantasie narcisistiche. Con l'espressione "Pedagogia nera", scrive La Miller: «indico un'educazione intesa a spezzare la volontà del bambino e a fare di lui un suddito obbediente, esercitando in modo palese o occulto il potere, la manipolazione e il ricatto»[43]. I bambini sono manipolati da un "microcondizionamento", scrive Maria Gazia Riva, attraverso il quale il bambino imparerà a "restare muto" inibendo le emozioni di rabbia e protesta: «Quando il bambino non può esprimere reazioni adeguate al dolore subito, nega e rimuove i suoi bisogni, perché, da solo non riesce a integrare nel resto della sua personalità le violenze subite»[44]. Se il soggetto in crescita non riuscirà ad incontrare, nella sua infanzia un "testimone soccorrevole", come sostiene la Miller, cioè una figura salvifica capace di sostenerlo, o addirittura non troverà, nel suo percorso di crescita, un "testimone consapevole"[45] che sappia vedere e accogliere la rabbia e la delusione esperite dal soggetto, costui potrà incorrere di manifestare, nelle future relazioni affettive, le stesse problematiche della relazione primaria, come in una sorta di coazione a ripetere.

---

[40]L.Cancrini, *La cura delle infanzie infelici,* Milano, Raffaello Cortina Editore, 2012, p.75

[41]Il termine pedagogia nera, ripreso dalla psicoanalista americana Alice Miller, fu coniato dalla sociologa Katharina Rutschky per descrivere, appunto, quei modelli punitivi a cui i bambini erano legittimamente esposti in particolar modo nel XVIII sec.Si veda K. Rutschky, *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile,* Mimesis Edizione, 2015

[42]Ivi, p.76

[43]A. Miller, *Il risveglio di eva,* Milano, Raffaello Cortina, 2002, p.7 Si veda anche A. Miller, *Il dramma del bambino dotato,* Torino, Boringhieri, 1982

[44] M.G.Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Op.cit. p.176

[45]A. Miller*, La rivolta del corpo,* Op.cit. p.18

Nel primo capitolo, si è visto che lo sviluppo del linguaggio nasce dalla volontà di trovare una corrispondenza affettiva, una cooriginarietà di *parola-senso* che emerge dal rapporto intersoggettivo dei parlanti. È nel soggetto, infatti, che nasce il significato di ciò che sta apprendendo, dalla fusione dei gesti e dei segni che manifestano il senso "incastonato nelle parole"[46]. La costruzione del senso, emergerebbe così, dall'intreccio relazionale di corrispondenze affettive pronte ad accogliere un nuovo *gesto sonoro*: ecco che la parola, si fa suono e voce del corpo, intessuta di storia, gesti e pensieri. Se questo non avviene, si assiste alla paralisi dell'intenzionalità della parola.

Le fasi del *Sé* hanno bisogno di *occasioni* di sviluppo, in particolar modo nella fase del Sè *nucleare*[47], quando il bambino inizia ad organizzare - grazie alla coerenza esperienziale e all' agentività, cioè quando il soggetto in crescita si sente protagonista delle sue azioni in un'attività - gli episodi vissuti formano grazie alla memoria episodica un senso del sé coeso, integro, che gli permette la "differenziazione" dall'altro. «Le diverse costanti del sé vengono integrate: il sé che agisce, il sé che sente, e il sé che ha delle percezioni specifiche del suo corpo e delle sue azioni, formano un tutto unico»[48].

Sterne riprende gli studi di Emde sul nucleo affettivo prerappresentazionale[49], presente nel Sè nel periodo pre-verbale, in quanto determinerebbe il senso di coerenza e contunuità dell'esperienza affettiva come rappresentazione dell'evento esperito, definite *rappresentazioni di interazioni generalizzate*[50], cioè unità mnemoniche alla base della memoria episodica. Tra i 7 e i 9 mesi, grazie alla formazione delle prime rappresentazioni mentali delle esperienze interattive, si costituirà il *Sè soggettivo,* «Si tratta di un concetto operativo che suona pressapoco così: ciò che si sta verificando nella mia mente può essere simile a ciò che si sta verificando nella tua»[51]. In questa fase il fenomeno del "rispecchiamento"[52] è fondamentale, in quanto, la figura di attaccamento aiuta il bambino ad esternare, grazie alla sincronia e all'intensità dei gesti, quelle sensazioni e tensioni emotive che erano presenti in lui come angosce primitive e oscure. Stern definisce questa condivisione di stati d'animo comunione

[46] D.Stern, Op.cit, p.60
[47]Come asserisce Stern, il senso del Sè nucleare, "per il fatto di essere un equilibrio dinamico è sempre potenzialmente in pericolo. La sensazione di essere minacciato al livello del senso del sé nucleare è un'esperienza comune". Lo psicanalista cita infatti Winnicott, esplicando queste paure come angosce e ansie primitive che portano all'isolamento a causa della mancanza di relazione e comunicazione. Ivi, p.205.
[48]Ivi, p.110
[49]Ivi, p.105
[50]Ivi, p.109
[51]Ivi, p.134
[52]Ivi, p.153

interpersonale[53]. Accogliere il bambino nella sua diversità, consente al piccolo di sentirsi coinvolto e confortato dalla dimensione simbolica della parola materna.

> Sintonizzarsi significa riplasmare, riassettare uno stato soggettivo. La sintonizzazione riplasma i comportamenti attraverso l'uso di metafore non verbali e dell'analogia […] È un passo essenziale verso l'uso dei simboli[54].

Nella formazione del Sè verbale, con la comparsa del linguaggio, si verificherebbe ciò che John Dore[55] ha avanzato come fenomeno transizionale[56] della parola, sviluppando una nuova fase della relazione grazie alla condivisione di nuovi significati e rappresentazioni.

> La parola verrebbe scoperta o creata dal bambino, nel senso che il pensiero e la conoscenza sono già presenti nella mente, pronti ad essere collegati con la parola. La parola viene data al bambino dall'esterno, dalla madre, ma dentro di lui esiste un pensiero pronto ad essere collegato con quella parola[57].

La parola, quindi, continua Stern, in quanto "fenomeno transizionale", occuperebbe una posizione intermedia fra le due soggettività coinvolte.

La tesi del linguaggio come "fenomeno transizionale" viene dimostrato da Kattherin Nelson, John Dore, Daniel Stern e Jerome Bruner. Il gruppo registrò per un anno il dialogo tra una bimba di un anno e mezzo di età e il padre, che ritualmente, prima di riposare, le raccontava gli aneddoti della giornata trascorsa insieme. Gli studiosi osservarono con interesse che la bambina, una volta rimasta sola, continuava il soliloquio ripetendo le parole del padre, per compensare, probabilmente, la solitudine con l'uso della parola, richiamando simbolicamente l'interiorizzata presenza paterna. Gli psicologi affermarono di aver assistito ad un fenomeno *transizionale* del linguaggio : «Il linguaggio, dunque, fornisce un nuovo modo di essere in relazione con gli altri mettendo in comune con loro la conoscenza personale del mondo nel campo della relazione verbale»[58].

---

[53]Ibid
[54]Ivi, p.168
[55]Dore J. *Conversational acts and the acquisition of language,* In E. Ochsand B. Schieffelm (EDS) Developmental pragmatics New York Academic Press, in D. Stern, Op.cit.
[56]Ivi, p.178
[57]Ibid
[58]Ibid

Con il costituirsi del Sè verbale, sottolinea Stern, il vissuto relazionale appreso nel precedente periodo del *Sé nucleare* e del *Sè intersoggettivo*, può subire delle modificazioni, infatti, l'originaria esperienza appresa nella dimensione non verbale, caratterizzata, come si è visto, da una forma di *sentire globale* privo di parole, può subire una riduzione nella versione verbalizzata[59]. Perciò, se l'interiorizzazione dell'esperienza vissuta non riesce ad essere rappresentata verbalmente, può succedere che le tracce mnestiche di tale vissuto possano rimanere prive di rappresentazione, *mute*, perchè «condannate a vivere una vita clandestina, non verbalizzata e in una certa misura sconosciuta»[60]. Solo la psicoanalisi, l'arte e la poesia, come sostiene Stern, possono rivendicare questa dimensione *indicibile*, "clandestina", ai margini della parola, e ridonare quel dominio di intensità, simbolicità e chiarezza a quel vissuto che non ha trovato una forma comunicativa adeguata. Lo psichiatra statunitense propone un esempio interessante per descrivere la sensazione alienante che può avere il soggetto nel momento in cui non trova le parole che possano corrispondere all'esperienza emotiva provata:

> Se si considera un bambino che osserva una macchia gialla di sole sulla parete, il bambino sperimenterà l'intensità, il calore, la forma e la brillantezza, il piacere e altri aspetti amodali della macchia […] il linguaggio costringe il bambino a ridurre l'esperienza così intensa alla percezione visiva. Le parole "Oh! Guarda che bella macchia di luce" mettono l'accento proprio su quelle proprietà che ancorano l'esperienza a una singola modalità sensoriale, e in tal modo, isolano l'esperienza dal flusso amodale in cui era originalmente sperimentato. Il linguaggio può dunque spezzare l'esperienza globale amodale, introducendo una discontinuità […] le parole che usiamo quotidianamente non sono quelle della poesia, e più spesso fanno esattamente il contrario: o frantumano l'esperienza globale amodale o la fanno inabissare nel profondo[61].

A tal proposito, è importante chiarire che per Stern il bambino comprende la realtà attraverso due funzioni: quella modale, cioè tramite un singolo canale sensoriale, come l'udito o la percezione, il tatto, e quella *amodale,* una particolare esperienza percettiva a cui non corrisponde un oggetto specifico percepito unidirezionalmente da un solo senso, dove l'*imput* percettivo viene esperito multisensorialmente come una sorta di percezione "globale" sinestetica. A questo punto si potrebbe avanzare l'ipotesi, di aver

[59]W. Kaplanb, Symbol Formation An organismic -Developmental approach to language and expression of thought. New York Willey, in D. Stern, Op.cit.
[60]Ivi, p.181
[61]Ivi, pp.181-182

trovato un altro punto su cui riflettere ulteriormente per indagare il problema della *parola-muta*. Infatti, se il linguaggio crea una distanza, o un vuoto traduttivo tra l'originaria esperienza pre-verbale e la seconda versione verbale - come se nel dominio linguistico non vi fosse un codice appropriato per interpretare siffatta esperienza, tale da far inabissare l'intensità sinestetica della percezione *amodale* esperita - allora l'attenzione pedagogica dovrà preoccuparsi proprio di questa mancata identità tra l'esperienza vissuta e la parola, per far sì che la supremazia linguistica non sia fuorviante rispetto all'esperienza globale, e soprattutto per evitare che la parola rimanga *muta* nella mancata identità tra codice verbale ed emozione.

2.1.3 L'endocetto

Descrivendo l'esperienza non verbale degli *affetti vitali,* secondo la teoria di Daniel Stern, non si può non far riferimento alla ricerca dello psichiatra Silvano Arieti sull'*endocetto*, al quale si fa riferimento per indicare quella zona intrapsichica in cui la parola è trattenuta in una sorta di "cognizione amorfa", senza forma e ancora priva di significazione, a causa di una ferita o un blocco dell' inconscio, condannata, di fatto, a rimanere fluttuante e silente nella dimensione *anogettuale.*

L'endocetto, come *l'affetto vitale,* è un'"esperienza globale"[62], una sorta di «cognizione che si ha senza rappresentazione, cioè che sia espressa in immagini, parole, pensieri o azioni […] poiché esso rimane un fenomeno interno, privato»[63].

Lo psichiatra italiano descrive *l'endocetto* come un tipo di esperienza emotiva, endogena, ma ancora amorfa, per il fatto di non aver raggiunto il dominio del concetto, quindi rilegata alla sfera dell'indicibile, dove l'emozione e il significato non trovano un'identificazione verbale. Pensare ad una zona "muta" o "cieca" che priva la parola di significato, risulta difficile da spiegare, in quanto, la dimensione endocettuale non può essere analizzata in parole, anche se permangono tracce mnestiche: sensazioni vissute e tensioni dinamiche rilegate in una zona rimossa e primitiva, che orientano indirettamente la vita del soggetto. La *parola-muta* vive proprio in questa tensione preverbale, quasi autistica, perchè, come l'endocetto, non può essere condivisa, anche se continua ad influenzare il soggetto come l'eco interno di una sensazione diffusa[64],

[62]S. Arieti, *La creatività la sintesi magic*a, Roma, 1979, p.61. Si veda anche S. Arieti, *Il se intrapsichico,* Boringhieri, Torino, 1967
[63]Ivi, p.60
[64]Ivi, p.61

che Arieti, citando Freud, descrive come "sentimento oceanico". La parola che non riesce ad accedere al concetto, rimane esiliata nell'*ipocognizione*, cioè nella mancata identità semantica tra emozione e parola, come se l'evento emotivo non riuscisse a trovare verbalmente la parola appropriata.

Come si è visto con gli *affetti vitali,* le figure genitoriali se sono indifferenti e poco responsive alle esigenze affettive del bambino, tanto da non riuscire a creare quella "comunione affettiva"[65] formata su relazioni empatiche, possono drammaticamente provocare una serie di blocchi intrapsichici nella fase del *Sè emergente*, e provocare un arresto dell'espressività.

> Il modello di Arieti sembra comunque sottolineare l'azione dell'ambiente, culturale esterno sulla coscienza, in quanto gli «aggregati primari» concepiti in termini affini alle «masse appercipienti» di Herbart, dipendono casualmente dall'esperienza culturale ed emozionale che il soggetto immaturo compie sull'ambiente, quindi nella psiche umana, si manifesterebbero delle forze psichiche aggreganti, di tipo inestricabilmente emotivo e cognitivo insieme, tali da predefinire l'esperienza cognitiva insieme, tali da predefinire l'esperienza cognitiva del soggetto nell'ambiente culturale […][66].

La *parola-muta*, però, non è una "muta inconsistenza"[67], ma è il risultato dell'origine di un sintomo, di un conflitto o un significato rimosso, come se, la tensione dinamica ed emozionale avesse bisogno di trovare un orientamento al dicibile, al *voler-dire*, cosicché il significato inespresso non rimanga nascosto in un ritmo sommesso nello sfondo pre-linguistico. La *parola-muta* porta con sé la cifra dell'emozione più autentica, i sentimenti sofferti e negati dall'indicibilità. Un esempio interessante è ciò che scrive il paziente di Alice Miller, riportato dalla psicoanalista americana in *Il dramma del bambino dotato:*

> Non sono stati i bei sentimenti o i sentimenti piacevoli ad aprirmi nuove visuali, bensì i sentimenti da cui mi ero maggiormente difeso: quelli in cui mi sono vissuto come

[65]R. Zazzo, *Op.cit.* p.49.
[66]M.T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogic*a, Brescia, La Scuola, 1994, p.100. Per ciò che riguarda l'aggregato primario, M.T. Moscato spiega in *Il sentiero del labirinto:* "l'aggregato primario costituisce così una determinante inconscia della struttura cognitiva e della coscienza, in cui confluiscono esperienze sociali e culturali, la cui interiorizzazione molto precoce giustificherebbe la posteriore "resistenza cognitiva dell'adulto alle novità". M.T. Moscato, *Il sentiero del lbirinto,* Brescia, La Scuola, 1998. p.14. Già Piaget, in *Psicologia dell'intelligenza s*criveva*:"* La vita sociale trasforma l'intelligenza seguendo una triplice via: il linguaggio costituito da segni; il contenuto degli scambi cioè i valori intellettuali; infine le regole imposte al pensiero attraverso le norme collettive, logiche e prelogiche" J. Piaget, *Psicologia dell'intelligenza,* Firenze, Giunti, Barbera, 1952, p.186.
[67]M.M. Ponty, *Fenomenologia della Percezione*, Milano, Il Saggiatore, 1965, p.245

meschino, limitato, cattivo, impotente, umiliato, permaloso, confuso; ma soprattutto triste e solo. Proprio queste esperienze, così a lungo evitate, mi hanno dato la certezza di aver capito, a partir dal mio intimo, qualcosa della mia vita[68].

2.2 Lo sguardo muto

Ogni parola è fisica e investe immediatamente il corpo[69]

È interessante, ai fini della ricerca, descrivere l'indagine di Edward Tronik che si occupa di rintracciare i possibili fattori di rischio del processo psico-affettivo del bambino. Alla fine degli anni '70 il professore di Boston ideò l'esperimento che prese il nome "*Still face*", per l'appunto il "paradigma del volto immobile". Venne registrata l'interazione della coppia madre-bambino, dove al genitore venne chiesto di alternare, dopo alcuni momenti di interazione con il figlio, due minuti di intervallo in cui la madre doveva mantenere l'impassibiità espressiva del volto e del corpo. Nelle diverse registrazioni si notano i diversi tentativi dei bambini che, disperatamente, cercano di richiamare l'attenzione materna per ristabilire la sintonia iniziale; in un secondo momento, invece, sembrano arrendersi all'indifferenza genitoriale, evitando ogni tipo di contatto visivo. Lo *Still face* dimostra che l'indisponibilità emotiva della madre, anche se solo per diversi intervalli, destabilizza l'umore dei bambini, che afflitti per non attrarre più lo sguardo materno, manifestano resistenza e ritiro comunicativo anche nel momento in cui la madre riprende la responsività dello sguardo.

Il bambino che distoglie ripetutamente lo sguardo per affrontare una madre che respinge sempre le sue sollecitazioni sociali, è plausibile che dopo egli tenderà a disimpegnasi automaticamente dalla madre per ridurre immediatamente il suo disagio[70].

Tronik e collaboratori deducono che i bambini hanno un'esigenza psico-biologica nel desiderare conferme di certezza, reciprocità e sintonia. Il bambino dall'interazione con la madre attende l'accoglienza del corpo e dello sguardo, diversamente, l'esperienza del

[68]A.Miller, *Il dramma del bambino dotato, La nascita del Sè e la trappola del linguaggio,*Torino, Bollati Boringhieri,2008
[69]G. Deluze, *Sullo schizofrenico e la bambina, in La Logica del senso*, Milano, Feltrinelli, 1975, p.83
[70]TEd. Tronik, *Regolazione emotiva nello sviluppo e nel processo terapeutico*, Milano, Raffaello Cortina Editori, 2008.p. 86

fallimento relazionale determina nel bambino "lo sviluppo negativo di un nucleo affettivo"[71], oltre che una rappresentazione distonica della figura di riferimento, esternato con sentimenti di rabbia, ritiro sociale e tristezza.

L'interiorizzazione di una rappresentazione negativa del nucleo affettivo riflette la stessa rappresentazione del Sé del bambino, il quale non riesce ad autoregolarsi sintonicamemente sulla responsività e l'accoglienza materna, questo genererebbe sentimenti di apatia e inefficienza. Lo sguardo immobile della madre è lo sg*uardo muto* che non riesce ad esprimere nè mediare alcun significato, violando così, la co-creazione diadica degli "stati dinamici della coscienza"[72] che permettono la co-costruzione dei significati, attraverso i quali il bambino interpreta e significa l'ambiente circostante utilizzando le relazioni emotive e le interpretazioni della figura di riferimento.

Il *social referencing*[73] è, infatti, l'interpretazione dell'adulto relativa al contesto in cui vive, il quale diventa, per il bambino, una sorta di informatore affettivo[74]. Per Tronik gli stati di coscienza *(Statee of conciousness*) si originano dal significato condiviso che viene attribuito al mondo, se ciò non avviene, il soggetto vive una "perdita di coerenza"[75]. Questo è rilevante per comprendere come le rappresentazioni del *caregiver* siano significative per la modificazione dello stato d'animo del bambino, definito dallo studioso di Boston "infusione di rappresentazione"[76]. A tal proposito è facile intuire che, se la disconferma materna viene reiterata e cronicizzata nel tempo, il bambino si ritrova in una permanente dimensione di impotenza e insicurezza. Perciò, questi bambini possono incorrere il rischio di non aver maturato quelle modalità che permettono di sostenere i processi di crescita alla base dello sviluppo emotivo; diversamente, se il soggetto ha un equilibrato senso del Sé, svilupperà quelle competenze per descrivere e ricordare il proprio vissuto con ordine temporale e causale[77] esprimendoli con diverse sfumature emozionali in base all'attribuzione del significato che si è dato all'episodio. L'origine di uno sviluppo sano del Sé è determinata, oltre che da un clima di responsabilità della cura, dall'insegnamento da parte delle figure genitoriali capaci «di usare sia fonti affettive che cognitive per

[71]Ivi, p. 170
[72]Cfr. Ivi
[73]Cfr, Ivi
[74]Cfr, Ivi
[75]Ivi, p.298
[76]Ivi, p.XXVII
[77]M.Malagoli, *Famiglie multiproblematiche,* Roma, Carocci, 2002, p.142

conoscere la realtà e ad integrare tali due modalità»[78]. Si evince, quindi, che una mancata integrazione delle funzioni del Sè siano le conseguenze di comportamenti disorganizzati[79] di difesa, quali incoerenza affettiva per le figure di riferimento ed ansia reattiva:

> Nelle configurazioni di tipo "distanziante" e di tipo "preoccupato", invece, se si è avuta in età infantile un'esperienza di relazioni costellata da "pericoli psichici" (soprattutto la impossibilità di uscire da uno stato mentale di tensione) o fisici, caratterizzata da rifiuto del comportamento di attaccamento del bambino e della sua emotività, oppure, all'opposto, da imprevedibile labilità affettiva o da "inganni" nei messaggi relazionali del genitore[80].

È di fondamentale importanza, quindi, la co-costruzione delle rappresentazioni mentali, soprattutto per ciò che Tronik definisce il *Modello di espansione diadica della coscienza*[81], cioè l'occasione di *co-evoluzione*[82] degli stati mentali del bambino e dell'adulto che, nella condivisione di stati d'animo positivi, sono coinvolti nel processo di *co-creazione* di un significato in un continuum di riciprocità, dando vita al primo atto di attribuzione di senso al mondo. Il significato nasce così da una co-creazione relazionale positiva e coerente, ed è la fase originaria della costituzione del Sé.

Le madri con tendenza a crisi depressive, come dimostrano le ricerche di Tronik, avranno difficoltà a sintonizzarsi responsivamente con il figlio, di conseguenza, come si è visto, si può assistere al deragliamento della prima connessione sociale, in quanto il bambino viene deprivato della prima *co-creazione* del significato e della possibilità di autoregolarsi con lo stato di rappresentazione materno. Infatti, è dimostrato che una madre depressa[83] arresterebbe il normale processo diadico del bambino costretto ad interiorizzare un legame relazionale disfunzionale a causa della mancata connessione materna con i suoi stati d'animo e le sue esigenze. La figura riferimento impedirebbe al bambino di sperimentare "significati condivisi"[84] cioè quei significati

[78]Ivi, p.143
[79]Ivi, p. 144
[80]Ivi, p.143
[81]T. Tronik, Op.cit. p. 322
[82] Cfr.A.Canevaro, *Pietre che affiorano,*Trento, Erikson, 2008
[83]Questo processo di identificazione è descritto nelle teorie classiche dell'attaccamento. Bowlby afferma che, il neonato oltre ad interiorizzare la figura materna come figura significativa di cura e nutrimento, interiorizza il concetto che la madre si è fatta del figlio come oggetto di accudimento, definita da Bowlby *parenting. Si veda M.M Togliatti, Famiglie multiproblematiche, Carocci, Roma, 2002, p.91 e Bowlby, Una base sicura, Milano, Raffaello Cortina Editore*
[84] M.Grazia Riva, Op.cit,p.98

emozionali che gli consentirebbero di attribuire un senso alla realtà. Nella fase preverbale, infatti, la memoria implicita[85] permette al bambino di interiorizzare le prime esperienze di relazioni codificate dal punto di vista psico-fisico-motorio, definite da Lyons Ruth, "sapere relazionale implicito".[86] A tal proposito penso sia interessante citare come esempio, ciò che Daniel Stern, nel suo scritto *Diario di un bambino,* immagina ciò che può provare il piccolo Joey, di 4 mesi, nel coinvolgimento affettivo con la madre. Joey sta guardando la madre che di solito è responsiva e in sintonia con gli stati d'animo del piccolo, ma ad un tratto il volto materno rimane per un breve istante impassibile con lo *sguardo muto:*

> Entro nel mondo della sua faccia...ma questa volta quel mondo è immobile e spento. Niente si muove […] lei dovv'è? dove è andata? Ho paura. Sento insinuarsi in me quell'apatia. Mi guardo intorno alla ricerca di un punto vitale dove sfuggirle[87].

Grazie alle relazioni di sintonia e reciprocità, l'organismo del soggetto in crescita mantiene una coerenza nel processo emotivo e fisiologico[88]. Si è dimostrato, infatti, come le cure e il contatto materno agiscano sulla plasticità e sulla "neurochimica del cervello"[89], favorendo un importante produzione di cellule nell'area ippocampale. I ricordi legati ai primi contatti fisici, come sostiene Bruner, sono collocati, a livello cerebrale, negli schemi motori, in ciò che definisce "memoria senza parole"[90]. Il bambino che sperimenta i primi schemi motori impara che i suoi gesti e le sue azioni influenzano i comportamenti dell'altro, da cui si forma il suo campo intersoggettivo[91]. Il piccolo si orienta in una tensione corporea *verso* la figura di riferimento, aspettandosi un segno di *riconoscimento* ed accoglienza nell'espressività del viso e del corpo del caregiver.

> Con il procedere della catena interattiva egli risponde ritmicamente con il movimento dell'intero corpo, con azioni ritmiche che, ricordiamolo, forniscono al partner adulto gli spunti essenziali per la tempestività del suo intervento. [...] Anche l'adulto tende a far entrare in gioco l'intero corpo. I cambiamenti di posizione e i gesti esagerati, di tipo puerile, rispecchiano e anticipano i movimenti del bambino. Forniscono i continuatori

[85]T. Tronik, Op.cit XXX
[86] Carli L. Rodini C., (a cura di), *Le forme di intersoggettività. I'implicito e l'esplicito nelle relazioni interpersonali, Milano,* Raffaello Cortina, 2007.
[87]D.Stern, *Diario di un bambino*, Milano, Mondadori, 1999 p.58
[88]Cfr T. Tronik, Op.cit.
[89]Ivi, p.157
[90]J. Bruner, *Modalities of memory* in G. Talland end N. Waugh (EDS) *The pathology of memory* New York Academy press in D. Stern, Op.cit.
[91]G. Dowing, *Op.cit* p,137

(*continuates*): un insieme di indicatori che rendono piu facile al piccolo la continuazione della propria catena di risposte. Il bambino si deve costruire una rappresentazione motoriadell'altro come impegnabile e di sè come capace di impegnare. Quando comincia un'interazione di "sguardi reciproci" il bambino usa specialmente certi movimenti del tronco, del collo, degli occhi[92].

F. Varela ha utilizzato il concetto di *embodiment-mind*[93] (mente incorporata) per spiegare come l'esperienza affettiva e relazionale del soggetto modifichi la plasticità del cervello. La mente è secondo lo psicobiologo ed epistemologo, il risultato di una continua processualità dialogica, determinata da incontri ed esperienze in un contesto di condivisione di significati, infatti va sottolineato che, il funzionamento dell'ipotalamo e dell'ipofisi[94]è influenzato dall'esperienza:

Un vissuto di stress tossico cambia il modo in cui operano i processi e modifica anche il modo in cui il soggetto funziona nel mondo. Il bambino stressato opera (vede il mondo) con maggiore vigilanza e timore e le differenze presenti nel suo processo di significato continueranno a influenzare le sue esperienza man mano che crescerà andando a costituire proprio i processi di formazione di significato di quel bambino[95].

Lo stesso Tronik parla di *incorporazione* di esperienze e informazioni che modificano la visione del mondo del soggetto: «Incorporando selettivamente nuove informazioni il soggetto vive un senso di espansione, di gioia e di movimento nel mondo. Accrescendo la complessità, si genera un senso di connessione con l'altro nello stato diadico»[96] .Come afferma Paola Manuzzi, le relazioni plasmano i corpi e la mente[97], pensiamo, quindi, a quegli ambienti familiari in cui il bambino viene visto come un soggetto passivo, incapace di comprendere i discorsi degli adulti, senza immaginare la rilevanza, come si è visto, della gestualità e della parola che accompagnano i suoi primi movimenti e i vocalizzi. Se non ci si rende conto, come scrive Andrea Canevaro che il corpo del bambino è protagonista di iniziative, lo si sottrae al primo aspetto del rapporto e della relazione, compiendo un atto di "amputazione" del gesto corporeo e della parola[98].

[92]Ivi, pp. 137,138
[93]CfrH.Maturana, F. Varela, L*a via di mezzo della conoscenza*, Feltrinelli, Milano, 1992
[94]E. Tronik, Op.cit., p. 358
[95]Ivi, p. 358
[96]Ivi, p.370
[97]Cfr. P. Manuzzi, In M. Fabbri, M.G. Contini, P. Manuzzi, *Non di solo cervello,* Milano, Raffaello Cortina, 2006
[98]A. Canevaro, *Bambini che si perdono nel bosco,* Firenze, La Nuova Italia, 1976, p.95

La figura materna deve integrare e contenere con l'affetto, la tenerezza e l'empatia, il primo terrore disgregante del bambino agendo da "confine" protettivo, «E' la madre come compagno vivo, secondo la bella espressione di Anne Alvarez, che compie questa funzione. Senza una relazione con un compagno vivo diventa drammaticamente impossibile vivere qualunque emozione»[99].

Seguendo le indagini di campo di Minuchin, tra i primi studiosi che alla fine degli anni '60 si è occupato di analizzare le interazioni comunicative delle *famiglie multiproblematiche*[100], caratterizzate da un forte isolamento dalla rete sociale e dei servizi sociali, emerge che, le relazioni disfunzionali della maggior parte dei nuclei famigliari problematici presi in esame, sono privi di competenze empatiche, caratterizzati dall'incapacità di ascoltare e *osservare* i figli e gli altri componenti del gruppo famigliare. Il dialogo e la discussione sono quasi inesistenti, i toni aggressivi e la modalità comunicativa prevaricante annullano la partecipazione alla discussione, «ciò è strettamente collegato al fatto che l'esperienza dei soggetti tende ad essere cognitivamente indifferenziata ed emotivamente amorfa, con conoscenze di una limitata gamma di eventi emozionali»[101].

Ogni famiglia è una trama complessa di interazioni, conflitti ed alleanze, in continuo rapporto con la collettività e i cambiamenti sociali, *un'ecosistema relazionale dal* quale affiorano, soprattutto nel flusso comunicativo tra i componenti del gruppo, i legami affettivi, le responsabilità, e le chiusure conflittuali. Dalle ricerche sperimentali e dalle sedute di psicoterapia familiare si rileva che, nelle famiglie[102] che vivono disagi emotivi

---

[99]T. Cancrini, D. Biondo, a cura di, *Una ferita all'origine,* Roma, Borla, 2012

[100]*M. Malagoli* op.cit, p.67. A tal proposito si potrebbe far riferimento al concetto già menzionato di omeostasi, infatti come cita Paul Watzlawick, Jackson elaborò alla fine degli ann'60 il concetto di "omeostasi familiare". "Osservò che le famiglie di pazienti psichiatrici manifestavano ripercussioni violente(depressioni, attacchi psicosomatici, e simili) quando il paziente migliorava, per cui postulò che tali comportamenti e forse anche la malattia del paziente erano ' meccanismi omeostatici' che operavano per restituire al sistema disturbato il suo precario equilibrio […] a caratterizzare tutte le famiglie che rimangono unite deve esserci qualche grado di retroazione negativa che consente loro di resistere alle tensioni imposte dall'ambiente e dai sinngoli membri. Le famiglie disturbate sono particolarmente refrettarie al cambiamento e spesso dimostrano una notevole capacità di mantenere lo status quo mediante una retroazione prevalentemente negativa". Si veda Paul Watzlawick, Op.cit, p.140

[101] *M.Malagoli, Op.cit.* p.99

[102]È intorno agli anni '60, grazie allo studio psicosociale di Schlesinger dal titolo *The MultiProblem Family: A Rewiew and Annotated Bibliografy, che* emerge il conetto di famiglia *muliproblematica.* L'autore descrisse ben 321 inchieste sull'argomento, Le sue ricerche sociali iniziarono ad indagare e a comparare i disagi ed i problemi di questi gruppi familiari. "La famiglia multiproblematica viene definita come un gruppo *che attraverso i suoi vari componenti è in contatto con un'ampia varietà di servizi,* agenzie e istituzioni, enti della comunità, *cui vengono richiesti interventi multipli o a lungo termine".* La definizione di Mazer è più dettagliata, infatti , in *Characteristics of Multiproblem Hause Hold: a Study in Psychosocial Epidemiology* del 1972 uno studio pubblicato in "American Journal of Orthopsychiatry" vol.42, si legge :"*l*a famiglia multiproblematica è quelgruppo familiare composto da due o più persone in cui più del 50% dei membri ha sperimentato in un arco di tempo indicato (dai 3 ai 5 anni) dei problemi di pertinenza di un servizio sociale e/o sociosanitario o legale" *S*i veda lo studio di di M.Malagoli Togliatti,

e socio-culturali - prive di risorse resilienti per gestire le multiproblematicità dell'esistenza - si evidenzia un linguaggio caratterizzato da ritrosia verbale spesso bloccato in tonalità vocali sommesse, diversamente dall'interazione comunicativa caotica e urlata che si osserva nella quotidianità famigliare. Il flusso linguistico, soprattutto, si contraddistingue per la sovrapposizione dei turni e dalle espressioni caratterizzate da toni che umiliano per azzittire l'altro.

> I genitori, per esempio, prestano poca attenzione alle richieste individuali dei bambini e questi, a loro volta accettano pasivamente il fatto di non essere ascoltati. Il chiasso, le grida che accompagnano la seduta, sembrano indicare che l'intensità del suono è più effettivo del potere degli argomenti[103].

Diatkine[104] alla fine degli anni '70, osserva che i bambini provenienti da situazioni familiari con disagio, oltre ad avere gravi difficoltà espressive soprattutto in contesti nuovi, non avevano interiorizzato le caratteristiche principali dell'interazione sociale, come la funzione di saluto e la capacità di denominare l'altro, perchè non appreso nel contesto familiare. Singer Wynne chiama questa inadempienza genitoriale alla relazione "deviazione comunicativa*",*che determina, oltre che una mancata condivisione empatica del dialogo, una *fame di relazione*[105]*,*cioè una carenza di affettività espressivo-relazionale all'interno del gruppo familiare. Le carenze affettive possono avere gravi conseguenze per lo sviluppo emotivo, cognitivo e linguistico; vi sono poi manifestazioni di regressione comportamentale e ritardo dello sviluppo psicomotorio[106] , un esempio può essere riportato dal seguente caso clinico:

> Nella famiglia Groppo, Alberto è l'ultimo nato di tre anni e mezzo; pur in assenza di ritardo intellettivo presenta un vistoso deficit di attenzione, ipercinecità, scarso contatto visivo, ritardo di linguaggio. Nel corso delle sedute di osservazione/sostegno la mamma, […] non si preoccupa minimamente di intervenire perchè Alberto non si faccia male nel suo muoversi sfrenato, non si attiva per calmarlo [...]Depressa, si lamenta della sua situazione senza tener conto del fatto che il bambino ascolta, parla di Alberto come se

---

Come sottolinea M.M. Malagoli bisogna specificare che il termine "multiprobleatica" non vuole essere una "categoria nosografica", e tanto meno non è utile all'individuazione di caratteristiche standard del gruppo famigliare con disagi psico-sociali, bensì può essere funzionale per cercare i nodi all'origine di una multitudine di conflitti interfamiliari. M.Malagoli*, Il concetto di famiglia multiproblematica e i problemi teorici connessi,* in M.Malagoli, *Famiglie multiproblematiche,* Roma, Carocci, 2002. p.p 28-29.

[103]Ivi, p.100

[104]ibid

[105]Ivi, p.117

[106]Ivi, p.147

fosse un adulto autonomo in contrasto con lei, senza percepire gli aspetti di bisogno, carenzialità, fragilità infantile[107].

La mancanza di nutrimento affettivo è una carenza atavica all'origine del Sè. Come si è sottolineato più volte, l'assenza dello sguardo-afferrante può essere devastante come il caso di Sergio[108] seguito da Tonia Cancrini: il bambino non parla e non riesce a guardare nessuno, solo quando l'analista vive intensamente ed empaticamente la *parola-muta* di Sergio, il bambino inizia a sentirsi rassicurato e confortato dalla relazione affettiva. Bion, in *Apprendere dall'esperienza,* afferma che se la paura non è accolta e compresa, diventa un'invivibile paura senza nome[109], possiamo quindi asserire che la *parola-muta* è il risultato di un vissuto di *analfabetismo emozionale*.

> Dove invece la mente della mamma è distante e distratta, dove viene a mancare uno sguardo attento e partecipe, diventa impossibile vivere qualunque emozione, il dolore diventa invivibile e il piacere viene meno. La ferita all'origine danneggia la struttura stessa della vita emotiva[110].

Questa carenza determina ciò che Green, in *Il lavoro del negativo,* definisce imprinting negativo[111]quella forma di apprendimento precoce tale da orientare la paleostruttura mentale del bambino a considerare reali gli eventi negativi. «Il trauma impedisce un pensiero trasformabile in immagine e parola, la narrazione non è raggiungibile»[112] . Il centro propulsivo del trauma, come afferma Freud nei suoi studi del 1925, è "l'ammissione della nostra impotenza difronte ad esso"[113].

Il bambino traumatizzato, infatti, non sa interpretare i ricordi dolorosi perchè non riesce a semantizzare e tantomeno a rappresentarli[114]. A tal proposito è interessante riflettere sul concetto di trauma avanzato da Ferenczi, che non è solo connesso a un'azione intollerabile subita dall'individuo, ma è soprattutto un'omissione di soccorso[115] rispetto a quella cura e quell'aiuto che le figure genitoriali dovrebbero garantire al bambino, cosicchè il bambino viene privato di *reverie trasformativa*[116], perciò l'evento

[107]M.Malagoli, *Compiti e risorse della famiglia*, in M. Malagoli, Op.cit. p.147
[108]Ivi, p.8
[109]Bion, in *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Armando, 1972
[110]T. Cancrini, D. Biondo, *Una ferita all'origine,* Roma, Borla, 2012, p8
[111]A. Green, *Il lavoro del negativo*, Roma, Borla,1993
[112]A. Shlesinger, *Adozione e oltre,* A Rooma, Borla, 2006, p.97
[113]Freud, *La negazione e altri scritti (1925)*, Torino, Boringhieri, 1980
[114]T. Cancrini, Op.cit. p. 46
[115] S.Ferenczi*, il bambino malaccolto e la sua pulsione di morte, Opere vol.IV*, Milano, Raffaello Cortina, 2002
[116] ibid

traumatico, non solo non viene elaborato simbolicamente, ma viene disconosciuto, reso muto.

Pertanto, un rapporto disfunzionale può arrestare la parola soffocandola, rendendo silente il dolore che trova 'voce' solo nell'espressione del sintomo[117] della *parola muta,* una parola che non è dicibile perchè ha perso, o forse non ha mai trovato, la sua rappresentazione. Perciò l'impegno etico del pedagogista e dell'educatore è quello di risemantizzare e riuscire a dare un senso alla dimensione indicibile della parola-muta, donando identità alla *ferita all'origine* attraverso una *parola ospitale*.

2.2.1 Dallo sguardo alla parola

> L'atto del vedere apre qualcosa che inevitabilmente ci sfugge e di conseguenza vedere è perdere, non a caso nel Medioevo era stato stabilito un rapporto tra il concetto di *imago* e *vestigium*. In questo modo i teologi sostenevano che ciò che è visibile davanti a noi dovrebbe essere visto come manifestante la traccia di una rassomiglianza perduta[118].

Penso che sia questa "rassomiglianza perduta", una sorta di *aura emotiva*, una reminiscenza empatica all'origine della fase presimbolica del soggetto, ad orientare positivamente il bambino nella relazione comunicativa. Possiamo quindi affermare, come si è visto nel precedente paragrafo, che il volto e il sorriso materno sono, per il bambino, una conferma di fiducia e speranza. Anche dagli studi di Eric Erikson, in *Introspezione e responsabilità,* si evince l'estrema rilevanza del rapporto madre-bambino già dai primi giorni di vita del neonato: «Le origini della speranza risiedono nel primo incontro del neonato con figure materne che infondono fiducia, che rispondono al suo bisogno di essere accettato e di entrare in rapporto con un ambiente caldo e tranquillizzante»[119].

Ed è proprio il volto, lo sguardo materno, come sostiene lo psicologo statunitense, ad essere la prima fase del *mirror*, cioè la fase del rispecchiamento, dell'identificazione

[117]P. Manuzzi, Op.cit. p.92
[118]G. Di Giacomo, *Estetica e letteratura,* Bari, Laterza, 1999, p.108.
[119] E. Erikson, *Introspezione e responsabilità*, Roma, Armando Editore,1972, p.120.

come *fiducia di base*[120], grazie alle competenze di cura materne come primo gradino sicuro sul quale si ergerà il *Ciclo della vita*[121].

> La prima profonda reazione di paura e stress è vissuta alla nascita: ogni essere umano, disperato, deve trovare il modo di ristabilire l'equilibrio interno, andato perduto dopo la drammatica alterazione dell'habitat in cui viveva. L'esperienza più importante che ogni neonato può fare durante le prime settimane di vita, e che plasmerà, in modo decisivo, il suo futuro percorso di sviluppo, e questo, viene ancorato nel suo cervello sottoforma di emozione[122].

Questa *esperienza* verrà interiorizzata dal bambino come principio di *resilienza*[123], cioè la prima capacità di adattamento dell'io, grazie all'aiuto empatico della figura di riferimento. Già dai primi mesi di vita, i bambini evidenziano una precocità di espressività mimico-facciale; il viso rappresenta, infatti, la parte più importante dal punto di vista comunicativo, la fonte principale dei legami relazionali. Fin dalla nascita il volto umano è un importante elemento d'interazione: attira l'attenzione del neonato, il quale inizia a partecipare alla creazione del primo legame d'attaccamento con l'altro, indispensabile per lo sviluppo della socialità. Lo sguardo materno riflette e rimanda al bambino il suo riconoscimento.

> Le primissime esperienze di benessere o malessere del neonato, associate allo sguardo accudiente o evitante della figura di riferimento, alle parole di conforto o ai vuoti dell'indifferenza, sono le prime esperienze prototipiche […] dalle quali il bambino trarrà non solo il senso ma anche il valore della propria espressione affettiva, nella associazione fra uno stato di sé e la risposta contingente dell'ambiente[124].

«Il precursore dello specchio è la faccia della madre [...] La madre guarda il bambino e ciò che essa appare è un rapporto con ciò che essa scorge»[125]. Se questo primo legame simbolico non avviene, il piccolo sperimenta il dramma dello straneamento a causa del rifiuto. La disconferma del volto materno è la mancata identificazione del Sè con l'Altro.

---

[120] E. Erickson, *I cicli della vita, Roma, Mondadori, 1993* p.56.
[121] ibid
[122]G. Huther, *Il cervello compassionevole*, Roma, Castelvecchi, 2013. p.70.
[123] J. Block, psicologo della California University di Berkeley, ha misurato quella che egli chiama "resilienza dell'ego", e che comprendendo le principali competenze sociali ed emozionali è simile all'intelligenza emotiva. Cit in D. Goleman, *L'intelligenza Emotiva,* Milano, Bur 1995 p.67.
[124]G. Moccia, *Essere due menti: processidissociativi e strutture di soggettività,* in Centro di Psicoanalisi Romano, *Dissociazione, scissione, rimozione*, Op.cit. p.122
[125]D.Winnicot, *Op.cit* p.188-191

Questo rapporto visivo ed emotivo viene identificato, da alcuni psicoanalisti e neuropsichiatri infantili, nel dipinto del Correggio *La vergine del latte*[126], un'iconografia scelta per sottolineare la rappresentazione di una fase psichica fondamentale come la nascita del processo simbolico. Nel dipinto Gesù tocca con la manina destra il seno della Vergine, mentre con l'altra cerca di afferrare dei frutti sotto lo sguardo rassicurante della madre. L'immagine sembra cogliere esattamente il momento in cui il fanciullo sposta la sua attenzione dal seno materno al frutto, manifestando stupore e curiosità, come se proferisse un vocalizzo di richiesta. Questa iconografia è un interessante rappresentazione esemplificativa del primo processo simbolico di indicazione: le forme rotonde, biomorfiche, non solo sono associate al piacere orale come fonte di nutrimento, ma sono anche relate alla vocalizzazione prelinguistica delle vocali aperte, come segnale di stupore e interesse. Il sé-corporeo del piccolo si protende verso il sé- corporeo dell'adulto, come richiesta d'incontro, di consolazione e di conoscenza. È rilevante, a questo punto, continuare la lettura dell'analisi, già citata nel primo paragrafo, di Roman Jakobson sul rapporto tra emozioni e vocalizzi prelinguistici, in quanto, lo studioso russo ricorda che già lo *strillo* è un'espressione di sfogo e di richiesta d'aiuto che si esterna attraverso il suono vocalico aperto della 'A' e il mugolio nasale[127]. Tutte le espressioni di insofferenza si realizzano attraverso la nasalizzazione:

> La nasalizzazione nel bambino è caricata in modo speciale di emozione, mentre l'occlusione in sé indica piuttosto un indebolimento di emozione, il subentrare della calma. È quindi facilmente comprensibile che la consonante nasale, in opposizione alla occlusiva orale (semplice), sia attiva come portatrice di emozione nello stadio iniziale del linguaggio infantile, cioè come suono doloroso di lamento, richiesta, appello[128].

Il linguista continua a precisare che: il suono nasale del piccolo indica la richiesta consolatoria delle figure di cura, diversamente, l'occlusiva orale esprimerebbe una richiesta di attenzione o di repulsione, soprattutto, rappresenterebbe il rilevante passaggio "da una espressione emozionale al linguaggio simbolico"[129].

---

[126] L.Ancona, E. De Rosa, C. Fischetti (a cura di) *La vergine del latte dal presimbolico al simbolico*, Torino, Cosmopolis, 1996
[127] R. Jakobson*, Il farsi e il disfarsi del linguaggio,* Torino, Einaudi, 1971, p.73
[128]Ivi, p.74
[129]Ibid.

La richiesta del neonato di essere consolato, non è solo un atto naturale, ma la manifestazione di una «straordinaria iniziazione alla capacità d'azione, all'autonomia e alla facoltà di trarre beneficio dal rapporto con l'altro»[130]. Il modo in cui i genitori osservano e interagiscono con le richieste non verbali del neonato, determina significativamente il rapporto del bambino con le proprie emozioni[131]; tanto è vero che, questa relazione che si attiva su risposte *cross-modal*, "transmodali"[132] della madre-in quanto comportano importanti scambi ritmici tra l'emissione della voce genitoriale e il segnale del corpo del bambino- sono definiti da Daniel Stern *sintonizzazione*. Diversamente, un'iposintonizzazione[133] ridurrebbe la spontaneità del bambino bloccandone la vivacità espressiva. Da qui si evince che, se viene a mancare questo scambio relazionale basato sul ritmo *parola-gesto*, può emergere il sintomo che dà *voce* sommessa ad un possibile disturbo dell'attaccamento. Una buona sintonizzazione, invece, è all'origine delle competenze emotive ed espressive del bambino:

> La madre che si offre con le sue cure e la sua mente vivifica e viene vivificata dal bambino attraverso quello scambio di esperienze emotive che possono trasformarsi in pensiero e ricordo e che riempiono l'assenza. Sono prime e pregnanti esperienze sensoriali ed emotive che costituiscono il substrato dell'immaginazione e della creatività […][134].

Il neonato potrà superare la paura, traducendola in espressione, grazie all'intervento consolatorio della figura d'attaccamento, avrà bisogno che il suo pianto venga accolto, ascoltato e consolato da quell' *involucro protettivo*[135], che lo conterrà e nutrirà. L'insieme delle cure materne che gli saranno impartite diverranno l'ambiente di sviluppo del piccolo, ciò che viene designato da Donald Winnicott come concetto di *madre-ambiente*[136].

---

[130]Dowing, Op.cit., p.152
[131]Ivi, p.160
[132]Grazie alla sintonizzazione il bambino, intorno ai 9 mesi, dovrebbe giungere a conoscere la soggettività dell'altro: una soggettività collegata alla propria, eppure diversa. D. Stern, 1985 in Dowing, Ivi, p.p 160-163
[133]Ivi162 (corsivo mio)
[134]C. Giannini *Il disegno e la psicoanalisi infantile*, Milano, Raffaello Cortina, 1987, pp. 100-101.
[135]D.W. Winnicott, in *La teoria del rapporto infante-genitore*, afferma anche che, a capacità del bambino di riuscire a giocare o stare solo, è determinata "dall'esistenza di un oggetto buono nella realtà psichica dell'individuo[...] implica che l'individuo abbia avuto la possibilità grazie a cure materne abbastanza buone, di costruirsi la fiducia nell'esistenza di ambiente benigno" in D. Winnicot, *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma, Armando Editore, 1970, p.331
[136]I primi stadi dell'esistenza del bambino e le cure materne si appartengono reciprocamente, l'infante e l'assistenza materna formano un tutto unico. […] Il potenziale ereditato da un bambino non può diventare un bambino se non è congiunto alle cure materne. Cit in D.W. Winnicot, Op.*cit.,* pp.57,60.

> La madre, interpretando le espressioni emotive del bambino all'interno delle relazioni di attaccamento e agendo di conseguenza, contribuisce a far sì che il bambino usi intenzionalmente le espressioni emotive nella relazione di attaccamento[137].

Dalle teorie classiche della psicologia dell'età evolutiva, evidenziate fin qui, emerge la domanda sulla quale si incardina il *focus* d'interesse del presente lavoro: quali significati e strutture consolidate paralizzano l'espressività nella degenerazione e nella perdita della parola? Come ho sottolineato poc'anzi, è proprio all'origine del processo pre-simbolico, in cui si instaura la primigenia relazione comunicativa, cioè dalla sintonia dello sguardo madre-bambino, alla quale si può risalire come al primo fattore di rischio al quale far risalire l'origine della *parola-muta*. Questa fase è di vitale importanza, non solo perché conferma la prima intenzionalità comunicativa del bambino, e di conseguenza la positiva rappresentazione del Sé che origina, nei primi stadi evolutivi, la competenza pro-sociale, ma garantisce, soprattutto, quei prerequisiti adattivi che scongiurano, come si è visto, quei comportamenti inibitori o aggressivi tali da segregare l'atto linguistico nell'incomunicabilità della *parola-muta.*

2.3 La parola muta come traccia

> *Se dovessi ricondurre tutti questi sentimenti e il loro tormentoo contrasto a un unico sentimento di fondo e lo volessi chiamare con un solo nome, non saprei trovare altra parola che paura e insicurezza, ciò che trovavo in quelle ore della mia turbata felicità infantile.*
>
> (H. Hesse, *Demian*)

L'analisi di George Dowing, ne *Il corpo e la parola*[138], rincorre la p*arola- muta* che cerca di risalire, come un brandello di vissuto, da una memoria preverbale[139], pronta a prendere forme alienate attraverso l'espressività del corpo, spesso contratto da emozioni e conflitti irrisolti: «In questi casi il corpo ricorda, ma lo fa senza parole, e con poche immagini o senza immagini»[140].

---

[137] D'Urso Trentin, Op.cit., p.97.
[138] G. Dowing, *Op.cit.*
[139]Ibid
[140]G. Dowing, Ivi, p.102

Lo psichiatra americano chiama questi *ricordi-muti*, privi di parole e pensiero, che emergono da un passato preedipico[141], *cinogrammi, «*perche somatici e poco verbali, appartengono a livelli di coscienza motorio sensoriale ed emotivo»[142]. Il *cinogramma* è un ricordo primordiale, corporeo, la somatizzazione di una relazione disfunzionale o un trauma, che non trovano significazione e forma verbale. Secondo la tesi di Dowing bisognerà affrontare un problema di traduzione dalla dimensione somatica e cinetica a quella verbale, restituendo al corpo la specificità espressiva[143], e alla parola quella comunicativa, il chè significa, donare al soggetto la sua *dignità esistenziale*. «Bisogna trovare il linguaggio adatto. Ma il risultato sarà piuttosto una traduzione, un mettere in parole qualcosa che originariamente sembra al di là delle parole»[144].

Alice Miller, in *Rivolta del corpo,* rintraccia nella negazione del dolore[145] sofferto nell'infanzia, una *ferita muta*, celata e custodita silentemente nella memoria del corpo. La Miller mette in evidenza come la negazione degli abusi e delle umiliazioni, siano la causa dell'arresto dei processi bio-psichici nel percorso di crescita evolutiva, ostacolando altresì le difese immunitarie del corpo. Gli studi di endocrinologia pediatrica hanno ormai dimostrato, sulla scorta di alcune ricerche pubblicate sulla rivista *Child Development*, che se un neonato si dispera e non viene consolato, a causa dell'evento stressogeno, si innescano delle difese bio-chimiche tali da rilasciare nell'organismo un'alta percentuale di cortisolo[146]: l'ormone dello stress che viene prodotto dalle ghiandole surrenali in situazioni di stress psico-fisico. Ormai è dimostrato clinicamente che le conseguenze di un tasso elevato e costante di cortisolo nel sangue porta ad una riduzione delle difese immunitarie, e in diversi casi si assiste a stati di astenia e problemi mnemonici. Il bambino si calma emotivamente solo grazie alla consolazione del contatto corporeo, tramite gesti, carezze e all'abbraccio contenitivo; l'accudimento, infatti, fa sì che l'organismo sviluppi l'ossitocina, l'ormone che contrasta il cortisolo, ricreando così, un equilibrio omeostatico[147] a livello bio-

[141] Ivi, p.211
[142]Ivi, p. 212
[143]Si veda per un maggior approfondimento il testo di A. Lowen, *La depressione e il corpo,* Roma Astrolabio 1980
[144] G. Dowing, Ivi, p.212
[145]A. Miller, *La rivolta del corpo, i danni di un'educazione iolenta,* Milano, Raffaello Cortina, 2004
[146]Si rileva un aumento della produzione di glucosio nel fegato oltre che una riduzione delle difese immunitarie. Si possono osservare stati di astenia (diminuzione di energia)
[147]Il termine omeostasi come sottolinea Paul Watzawick in *La pragmatica della comunicazione umana, "equivale ormai a stabilità o a equilibrio, non soltanto quando lo si applica alla famiglia ma anche in altri campi" viene fatto poi un riferimento a due definizioni di omeostasi, una relativa al" fine" e allo stato, al mantenere una costanza rispetto a forze esterne di cambiamento. La seconda definizione in quanto "mezzo":" i meccanismi di retroazione negativa che agiscono per minimizzare il cambiamento[...]attualmente è più chiaro far riferimento allo stato*

chimico. Il processo identitario-corporeo del bambino si sviluppa grazie ad un *continuum esperienziale* affettivo-sensoriale strutturato sulle relazioni, gli atteggiamenti delle persone protagoniste del suo ambiente. Quando i bambini non sono aiutati dalle figure parentali a com-prendere gli eventi dolorosi come il lutto, il distacco, la malattia, sono esposti a momenti di sofferenza intensa[148], quindi, è necessario che vengano sostenuti affettivamente dagli educatori, per far sì che il dolore non si trasformi in *parola-muta,* tale da inabissare la sfera emozianale e compromettere, di conseguenza, le capacità mentali e di apprendimento[149].

Si potrebbe quindi avanzare l'ipotesi che la mancata identificazione nel rapporto diadico madre-bambino potrebbe essere uno dei principali fattori di rischio all'origine della *parola-muta*, perchè la deprivazione[150] del primo legame affettivo con la figura di riferimento, sarebbe la conseguenza della formazione di zone emozionali inibite di indicibilità definite "nuclei traumatici vuoti di senso e di pensiero"[151] che, «non essendo esprimibili tramite la parola, si manifestano nella ripetizione. L'esperienza che trova sbarrata la via della rappresentabilità non potrà che scaricarsi nel corpo (sinotmo psicosomatico) o nell'agito»[152]. È grazie ai continui scambi di regolazione emotivo-affettiva tra madre e bambino, infatti, come già evidenziato da Tronik, che si origina la memoria implicita[153] tale da orientare il soggetto in crescita nelle future esperienze.

> Questi schemi traggono la loro origine attorno a nuclei primari di esperienze corporee e sensoriali, somatiche e motorie che ne costituiscono il 'nucleo affettivo' il core dell'esperienza, sul quale si struttureranno i livelli simbolici. Questi nuclei operano perlopiù al di fuori della consapevolezza ma possono anche divenire consapevoli[154].

---

stazionario o alla stabilità di un sistema, che in genere è mantenuta da meccanismi di retroazione negativa". Paul Watzawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *La pragmatica della comunicazione umana,* Astrolabio,1971, p.141

[148]T. Cancrini, *Diamo parole al dolore*, in L.A. Pini, L.R. Saitta (acura di) *La percezione del disagio e della dificoltà nella vita quotidiana delle bambine e dei bambini,* Milano, FrancoAngeli, 2006 p.58

[149]T. Cancrini, Ivi, p.62

[150]Questo verebbe confermato dagli studi classici dell'attaccamento di J. Bowlby, si faccia riferimento soprattutto al testo del medico inglese, *Attaccamento e perdita,* vol1 *L'attaccamento alla madre*, Torino, Bollati Boringhieri, 1999. Da citare anche gli studi di etologia di di H. Harlow e Hinde che hanno osservato, a metà degli anni'50 gli effetti a lungo termine della deprivazione affettiva sui piccoli di macachi, come anomalie comportamentali, stereotipie, aggressività nel gioco, problemi dell'accopiamento. Dimostrano che i piccoli del macaco Rhesus formano un legame di attaccamento molto più forte con chi gli trasmette cure affettive rispetto a chi provvede solo a nutrirlo.

[151]Cfr. Recalbuto, *Tra il fare e il dire, Milano,* Raffaello Cortina, 1994

[152]G. Squitteri, *La rimozione innanzi tutto,* in Et.all. Centro di Psicoanalisi Romano (Società di Psicoanalitica Italiana) *Dissociazione Scissione Rimozione,* Milano, FrancoAngeli,2012. p.74

[153]R. Candela, G. Spiombi, *Passaggi nella clinica, in Et.All., Ivi, p.*138

[154]Ivi, p.138

La *parola-muta*, dunque, come come nucleo traumatico priva di rappresentazione verbale, troverà un modo per dare "voce" all'irrapresentabilità dell'esperienza attraverso il comportamento aggressivo o evitante, ma soprattutto è il corpo che si fa depositario della *parola muta* come sintomo *somato-psichico* che svela il significato doloroso che il soggetto aveva cercato di disconoscere, costringendolo a togliere la maschera della paura, per prendere coscienza dell'offesa rimossa. Il mutismo, per esempio, come sostiene Angelo Moccia, è un segno di un corpo significante[155] a cui il medico, l'educatore, l'insegnante, sono chiamati deontologicamente «a dare significato, magari percorrendo a ritroso il viaggio della espressione delle emozioni [...]»[156].

"Il corpo non si adegua" scrive la Miller, parla la sua muta lingua[157] attraverso la patologia. Scrive la psicoterapeuta americana a proposito della su infanzia:

> Le paure riguardavano, in primo luogo, il mio bisogno di comunicazione; bisogno che non ha mai trovato risposta in mia madre e che anzi veniva castigato in quanto malacreanza [...] la ricerca di contatto e di scambio si esprimeva dapprima nel pianto, poi in forma di domande o nel tentativo di comunicare sentimenti e pensieri. Ma il pianto mi procurava soltanto scappellotti, mentre le domande ricevevano risposte infarcite di menzogne[158].

La "cecità emotiva", come la definisce l'autrice, in Il *risveglio di Eva,* non è solo l'incapacità dei genitori di mettersi in contatto con la parte più intima del Sè, e di conseguenza di provare empatia per i bisogni e le esigenze del figlio, ma è la negazione della sofferenza provata nell'infanzia, necessaria al bambino per sopravvivere alla quotidianità familiare, provocando arresti nel funzionamento del pensiero[159] e della comunicazione. La cecità emotiva nasce da una coazione a ripetere, una cifra destinale che, se non viene smascherata e accolta, rischia di perpetuare la paura della sofferenza. Ciò produce nel bambino un totale smarrimento, come afferma Canevaro:

> L'assenza o la sospensione della parola-del desiderio- è un trauma»[160], così come dimostra il drammatico ricordo d'infanzia della terapeuta. «La punizione genera paura e

[155]A. Moccia, *Studi sull'isteria,* in Et.All *Dissociazione Scissione Rimozione, Op. cit. p.186*
[156]ibid
[157]Ivi, p.31
[158]Ivi, p.19
[159]A. Miller, *Il risveglio di Eva. Come superare la cecità emotiva,* Milano, Raffaello Cortina, 2002, p.11
[160]A. Canevaro, *I bambini che si perdono nel bosco*, Firenze, LaNuova Italia, 1976, p33

spesso produce nel bambino uno stato di intorpendimento stuporoso, che non gli consente più di riflettere quietamente poiché il terrore gli pervade la coscienza[161].

Il senso di incertezza e precarietà emotiva è tale da innescare nella psiche infantile un processo di negazione: i genitori, spiega Alice Miller, vengono idealizzati dal bambino che non vuole ammettere la mortificante realtà di non essere accolto e compreso dalle figure genitoriali, sforzandosi, nonostante ciò, di corrispondere alle loro aspettative. Solo in età adulta "quella paura si manifesta di nuovo"[162] attraverso la *rivolta del corpo.* Le mortificazioni rimangono come *tracce*, sono le *parole mute* che difendono l'antica sofferenza impressa nel corpo. La negazione del dolore, dell'antica verità di cui il soggetto, da bambino, è stato vittima, viene celato nel mutismo della coscienza, ciò produrrebbe l'insorgere di disturbi psicosomatici gravi, come dimostra l'analisi clinica che la Miller compie sulle tristi biografie di autori come Dostoewskij, Kafka, Proust, Nietzsche, Rambaud, Mishima, che hanno nascosto per tutta la loro vita una muta sofferenza originata dai maltrattamenti, subiti nell'infanzia, dall'egoismo e dall'indifferenza dei genitori, in parte solo sviscerata attraverso la poesia o la filosofia.

La parola-muta è la reazione al maltrattamento, alla mancanza di ascolto, di comunicazione "vera" ed empatica, come in quei soggetti iperattivi attraverso i quali ci si rende conto che non sono bambini che «si scatenano in modo insensato bensì individui che soffrono e non possono sapere il perchè»[163].

Ma le *parole mute* sono anche ferite scalfite intenzionalmente sulla pelle, tracce di un grido soffocato, e drammatico, inciso sulla carne. L 'autolesionismo descritto da Le Breton, in *La Peau et la Trace. Sur les blessures de soi,* è la ferita corporale che porta in superfice la sofferenza psicologica taciuta e resa silente, perché non può essere tradotta in parole. Il dolore fisico, attraverso il quale si ha un controllo autoinflitto, attenua e anestetizza la sofferenza psichica: "la ferita materializza lo sconforto, fissandolo una volta per tutte."[164]

Era uno stato d'animo. Mi sentivo troppo piena di qualcosa, e bisognava che lo facessi uscire, come del pus. Qualcosa che mi distrugge.era una specie di energia negativa, doveva

[161]A. Miller, 2002, p.154
[162]A. Miller, *La rivolta del corpo.* Op.cit. p.69
[163]Ivi, p.114
[164] D.Le Breton, *La pelle e la traccia. Le ferite del sé*, Roma, Meltemi, 2005,p.32

sopprimerla e lo facevo fisicamente uscire da me, forse perché non potevo esprimerla a parole[165]

Le autolesioni sono *parole mute* del corpo che vengono auto-inflitte come tracce di un Sé disperato che chiede aiuto ogni qual volta manca il linguaggio[166]: sono quindi una negazione, "un rifiuto della comunicazione", e "testimoniano la sofferenza in modo ambiguo."[167] L'ambiguità è data dall'indice drammatico dell'azione, che, denigrando il corpo, soffoca una richiesta d'aiuto che si esprime nella scorticazione della pelle: cifra di indicidibilità della parola e del pensiero. Ciò che non si può esprimere in parole si traduce in un linguaggio scalfito nella carne:

> È la sottrazione del senso, ambivalenza di una traccia che quasi sempre non va in cerca di nessun testimone[…] La ferita tenta di condurre il linguaggio a un altro livello- superando gli ostacoli della relazione e dell'impotenza dinanzi al mondo- ma lo fa privandosi proprio della risorsa del discorso: invece di urlare e manifestare la propria disperazione contro il mondo o chi ne è responsabile, l'individuo la rivolge contro se stesso[168]

E' interessante sottolineare che il rapporto dialogico si innesca qualora il soggetto riesca a trovare nell'altro un "*testimone soccorevole"* al suo appello silente. La ferita autoinflitta è una richiesta paradossale, continua Breton, di *ri-conoscimento* e di un conforto di maternalizzazione[169], un bisogno di cura per far fronte all'esistenza. Per Paul Ricoeur , infatti, il termine *reconnaissance* fa emergere il significato di riconoscere ed essere riconosciuti nella propria autenticità. Solo nel momento in cui l'altro ci ri-conosce va a lui la nostra riconoscenza in termini di gratitudine, perché l'altro "ha riconosciuto la mia identità riconoscendomi"[170]. Mantenere il riconoscimento vuol dire *ri-trovarsi* nella circolarità dialettica del mutuo riconoscimento attraverso il quale si affida la parola. Privarsi della parola, invece, significa auto-mutilare una parte del sé.

Perciò, è fondamentale intervenire precocemente, proprio con con l'aiuto dell'*alfabeto emozionale* della poesia, o dei linguaggi divergenti dell'arte (come si approfondirà nell'ultimo capitolo) - che sanno cogliere, con codici diversi, la cifra di indicibilità e sensibilità della *parola-muta* - per ri-orientare e ri-significare le competenze

[165] Sono le parole di Martinne, una giovane donna che iniziò a ferirsi in adolescenza, Cit in D.Le Breton, Op.cit, p.36
[166] Ivi, p.37
[167] Kilby,J.,Carved in Skin.Bearing Witness to Self-harm in Atmed, Stacey, a cura, 2001, pp.124-142, cit. in D.Le Breton, Op.cit., p.37
[168] D.Le Breton, Op.cit p.37
[169] Ivi, p.87
[170] P.Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, Milano, Raffaello Cortina, 2005

comunicative che, inespresse, sfocerebbero in età adolescenziale in comportamenti aggressivi, oppositivo-provocatori, o di forte inibizione e isolamento sociale.

L'aggressività del grido e dell'urlo stridente sono la degenerazione e l'alienazione della parola che esplode nella sua indicibilità emozionale, così come la paralisi della *parola-muta* che implode nel corpo arrestandosi nel disturbo mutacico. Grazie all'espressività artistica, le emozioni inibite di rabbia e aggressività e i sentimenti di impotenza sono vissute coscientemente attraverso la realizzazione *autopoietica* del gesto e del fare artistico.

2.3.1 *Nel ricordo, la parola...*

«La percezione, la comunicazione e la produzione dei linguaggi artistici conducono il bambino verso gli alfabeti della voce che parla, del movimento che comunica.»[171]

Intorno al primo anno e mezzo di età, i bambini iniziano a raccontare le loro piccole esperienze quotidiane, e il ruolo delle figure parentali è rilevante perchè stimolano, grazie al dialogo, non solo la memoria episodica, bensì quella componente di condivisione del racconto del Sé. Le recenti ricerche di Haden, Fivush, Reese[172] hanno dimostrato che le figure affettive svolgono un ruolo fondamentale per le competenze comunicative e di apprendimento del bambino. I soggetti in crescita, se vengono guidati dalla conversazione dell'adulto, apprendono l'importanza narrativa e rappresentativa del racconto[173] dell'evento esperito. Il bambino inizia a sviluppare quel processo logico, metarappresentativo e di consapevolezza, che permette loro di relazionare l'esperienza acquisita alle emozioni provate: «Questa consapevolezza implica che la rappresentazione mentale di un evento venga collegata ad una qualche rappresentazione mentale di sè come agente o di colui che sperimenta quell'evento»[174].

Le ricerche sperimentali degli studiosi di Mc Cabe e Peterson[175], nei primi anni '90, hanno constatato che le madri più responsive favorivano di gran lunga le competenze linguistiche e mnemoniche del figlio, soprattutto intorno all'età di 40 mesi del piccolo,

[171] M.Gennari, Op.cit, p.218
[172]Si veda A. Smorti, *Il sé come testo,* Firenze, Giunti, 2004*,* p.133
[173] Haden A.C., Fivush R., Reese E., *Lo sviluppo narrative nel contesto sociale*, in A. Smorti, *Ivi,* p.134
[174]Kihlstrom J.F., Cantor N. (1984) *Mental rappresentations of the self. In L. Berkowitz Advances in experimental socialpsycology*, Vol.17, Accademy Press, Orlando, FL, pp.1-47 cit in J. Lucariello*, Dalla narrazione all'ironia. Lo sviluppo del ragionamento metarappresentativo*, in A. Smorti, *Op.cit* p.309.
[175]MCCabe A., Peterson C., (1991) *Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill.* In HadenA.C., Fivush R., Reese E.*, Lo sviluppo narrativo nel contesto sociale*, in A. Smorti p.137.

il condizionamento era tale, tanto da osservare che tra i 58-70 mesi gli stessi bambini avevano una produzione di risposte più ricche rispetto a un secondo gruppo osservato, privato della stessa accortezza relazionale. «Diversi aspetti dei risultati di questa ricerca longitudinale suggeriscono che è lo stile elaborativo materno il fattore chiave dello sviluppo delle capacità dei figli di raccontare le proprie esperienze personali»[176].

La famiglia può educare alla parola e alla narrazione, favorendo la competenza relazionale ed empatica, oltre che la capacità di ascolto, infatti, come sostiene A. Smorti, il soggetto ha in sé rappresentazioni, trame di storie e narrazioni che vengono ricordate e elaborate come voci sociali[177], polifoniche, che costituiscono l'autobiografia identitaria, il testo di vita del soggetto, dalla quale si strutturerà lo *schema interpretativo* del Sé[178]. Il bambino forma i primi schemi interpretativi[179] nell'ambito della socializzazione primaria, è infatti lo stile comunicativo-affettivo delle figure di attaccamento che permetteranno al bambino, non solo di significare i diversi eventi e le situazioni quotidiane, ma di elaborare un modello organizzatore del Sé positivo che gli permetterà di sviluppare il principio di relazionalità.

> Pure nella madre, d'altra parte, operano questi modelli interni: il modo in cui essa interagisce col proprio bambino è correlato al modo in cui parla delle proprie relazioni di attaccamento nella sua famiglia di origine[180].

Come si è visto, secondo gli studi classici della psicologia dell'età evolutiva, per Vigotskij la parola acquista il suo senso nel contesto dove si forma il significato affettivo ed intellettivo[181]. La parola vincola il suo significato ed il senso che s'incarna in essa; se il significato non trova la sua parola e la sua voce, rimane muto, perchè il soggetto non ha trovato la modalità espressiva della sua dicidibilità. «Una parola priva di significato non è una parola è un suono vuoto, quindi il significato è un segno distintivo necessario, costitutivo della parola stessa [...]Una parola piena di senso è un microcosmo della coscienza umana»[182].

---

[176]Ivi 141
[177]Ivi, p.32
[178]Ivi, p.34
[179]Ibid
[180]Main M., Kaplan K., CassidyJ. (2005) *Security in infacy, childhood, and adulthood. A move to the level of representation.* In I. Bretherton e E. Waters (a cura di), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of Society for Research in Child Development,* 50,209 (1-2), 66-104, in A. Smorti, *Op.cit*. p.35
[181]Vygotskij, Op.cit. p.380
[182]Ivi, p.325-396

Gli autori Pillemar e White[183] sostengono che lo stile comunicativo nell'ambito familiare stimoli un sistema di memoria sociale condiviso, grazie allo stile narrativo delle figure genitoriali, ciò che scrive Andrea Smorti descrive come un "meta-copione"[184] che orienta il bambino nel rievocare narrazioni e memorie pregne di quell'espressività linguistica e di lessico familiare, con cui si è stati aiutati a memorizzare il ricordo, tali da costituire la memoria semantica e episodica[185].

Ascoltare e raccontare in maniera autentica significa creare *parole ospitali:* un'intensa dimensione relazionale che accolga e resemantizzi le *parole-mute*, la gestualità e il messaggio del bambino, il quale richiede la disponibilità dell'adulto per comprendere ciò che realmente vuol esprimere e come vuole essere "riconosciuto"[186].

> Creare una narrazione non è la stessa cosa che pensare o parlare. La modalità di pensiero è diversa, significa pensare in termini di persone che agiscono come soggetti dotati di intenzioni e di scopi che si manifestano in una sequenza causale con un inizio, una parte intermedia e una fine[187].

È grazie all'esortazione e alla rievocazione degli eventi esperiti nella quotidianità, che l'adulto contribuisce in maniera significativa allo sviluppo della costruzione narrativa del Sé. I bambini, come scrive L. Saitta, devono essere guidati a "ricomporre" i ricordi attraverso la narrazione del proprio vissuto emozionale «significa spingerli alla elaborazione dei loro paesaggi mentali [..] per selezionare dettagli emozionanti della propria vita attraverso un'organizzazione che dà ordine, senso, interpretazione ai piccoli scampoli di vita infantile»[188].

È così che si genera la competenza semantica, grazie alla quale vengono date le prime attribuzioni di significato[189] agli eventi passati e presenti, ed infine, si strutturano quelle categorie concettuali per elaborare i significati delle esperienze future. Questa capacità permetterà, in un primo tempo, di immaginare e simulare[190] i piani decisionali-adattivi e gli schemi di orientamento degli eventi quotidiani, poi, consolideranno nel soggetto

---

[183]Pillemar D.B., White S.H. (1989) *Childood events recalled by children and adhults* In H. W Reese, Advances in *Child development and behavior*, Academic Press, New York, in A. Smorti, Op.cit p.37
[184]A. Smorti, Ivi.p. 37
[185]Ibid
[186]L.Saitta, *un così forte desiderio di ali,* in *Diamo parole al dolore. La percezione del disagio e della difficoltà nella vita quotidiana,* Op.cit, p.28
[187]D. Stern, Op.cit., p. 180
[188]L.Saitta, Op.cit, p.32
[189] D. Stern, Op.cit., p.67
[190]Ivi p.73

in crescita, maggior autonomia in quella fase di indecisione e dubbio che precede ogni scelta. La rievocazione delle esperienze passate e il racconto del proprio vissuto, sviluppano la sensibilità narrativa e creano profonde associazioni mnemonico-linguistiche, perciò, è importante stimolare il bambino nel racconto, per garantirgli, oltre che un'esperienza di apprendimento, la condivisione affettiva della narrazione. Sono proprio i momenti di una serena routine quotidiana, forieri di sfumature emotive ad influenzare maggiormente il ricordo[191].

> La parte consapevole del ricordo si presenta alla mente sotto forma di immagine che non permane isolata, ma tende immediatamente a venire integrata, sia pure artificiosamente (si connette come uno scenario di teatro) nel flusso di pensieri e di percezioni attuali della mente che lo sperimenta[192].

È interessante, a tal proposito, riportare gli studi clinici sui *Deficit negli Schemi Narrativi del Sé*[193]*,* che hanno indagato le discrepanze nei diversi schemi adattivi in soggetti depressi[194], e dai quali si evince la difficoltà di rappresentare e immaginare piani d'azione decisionali, acuendo ancor di più il loro stato paralizzante e di impotenza:

> I depressi si impegnavano meno a costruire simulazioni mentali di possibili routine di azioni. Sembrava che, nelle persone depresse, ci fosse un qualche deficit negli schemi narrativi sul Sé; in questi schemi non veniva sufficientemente sviluppata una componente importante: la rappresentazione dei propri problemi e delle strategie per affrontarli[195].

Daniel Stern, in *Il mondo interpersonale del bambino,* riporta un caso clinico in cui racconta la storia di un suo paziente che nella prima infanzia venne accudito dalla madre affetta da una grave forma di depressione, i parenti ricordano che il bambino tra i 12-30 mesi di vita, esternava forti «attacchi di rabbia muta, scatenati da improvvisi e transitori rifiuti di usare le parole»[196].

---

[191]Cfr. J. Korczak, *Il diritto del bambino al rispetto,* Milano, Lumi Editrice, 1994
[192]G. Leone. *La memoria autobiografica,* Roma, Carocci, 2001, p.56.
[193]Secondo Rimè, infatti, la rievocazione delle emozioni ha tre fasi fondamentali: "l'unfloding, ovvero la risistemazione dei ricordi in un contesto interpretativo più ordinato secondo le dimensioni dello spazio e del tempo; il social sharing, ovvero la vera e propria condivisione sociale delle emozioni che è alla base della comunicazione interpersonale; la repetition, ovvero la riattuazione della condivisione sociale per un ulteriore chiarimento". Ivi, p.p.24,75
[194]Ibid
[195]Ibid
[196]D.Stern, Op.cit. p.266

Da queste ricerche si deduce che, gli schemi narrativi del soggetto, sedimentati a partire dalla prima infanzia, grazie al dialogo e alla narratività familiare, aiutano a comprendere e a far fronte agli avvenimenti dell'esistenza, come una sorta di strutturazione resiliente del Sé.

2.3.2 Due esempi di ricordi autobiografici: La merenda di Proust e i giocattoli di Baudelaire

> Mi riaddormentavo e a volte avevo soltanto brevi risvegli di un attimo, il tempo di sentire il naturale scricchiolare del legno, di aprire gli occhi per fissare il caleidoscopio dell'oscurità di assaporare grazie ad un momentaneo bagliore di coscienza il sonno in cui erano immersi i mobili, la camera, il tutto di cui ero soltanto una piccola parte[197].

Il cosmo caleidoscopico del racconto proustiano è l'insieme di frammenti, di reminescenze, di enigrammi, che tornano alla mente grazie ad un indice di richiamo. Infatti, il processo di recupero del ricordo prende avvio da un suggerimento, un *insight* che diventa illuminazione, immagine. I frammenti mnemonici proustiani vengono evocati dalla percezione estetica degli oggetti della casa d'infanzia di Combray, lo scrittore francese utilizza l'oggetto per rievocare un'immagine involontaria, trasformando intenzionalmente il ricordo in rappresentazione, attraverso l'ordine della narrazione.

Mc Adams analizza la funzione organizzante dell'approccio narrativo, descrivendo il *sé* come *imago*: «Con il termine di imago si definisce un'immagine idealizzata e personificata del sé che funziona come un personaggio principale nella storia di vita dell'adulto»[198]. Le *imago* funzionano, secondo lo psicologo, come *"cognizioni calde"* associate con le esperienze emotive e i vissuti profondi; gli avvenimenti resi importanti dal dialogo, e dal racconto, fin dalla prima infanzia vengono interiorizzati nell'elaborazione della realtà per diventare parti personificate del Sé, costituendone un'intima trama narrativa. Gli oggetti fin dalla prima infanzia vengono interiorizzate nell'elaborazione della realtà per diventare parti personificate del sé. È interessante

[197] M.Proust, *Dalla parte di Swan, in Alla ricerca del tempo perduto,* Varese, L. Reverdito Editore, 1995, p.6.
[198] HJ. Hermans, *L'approccio narrative in psicologia della personalità,* in A. Smorti, *Il sé come testo,* Firenze, Giunti, 2000, p.52.

notare che la componente del vissuto emozionale è chiamata da Scherer *componente soggettiva*[199], che emerge grazie alla rievocazione:

> È importante vedere che qualsiasi sia la forma assunta dalla rievocazione essa rivela alcune costanti: il ricordo e la riedizione del vissuto emotivo non sono legati tanto a chiarire alcuni particolari esterni quanto ad esprimere con parole quello che è stato il proprio vissuto interno[200].

L'affettività dell'immagine è un'importante guida alla ricostruzione del ricordo, alla rievocazione di quelle emozioni e *parole mute* alle quali serve sono uno stimolo per farle emergere. Ciò dimostra che le emozioni che non riescono ad affiorare, non sono solo legate a un trauma doloroso ed alla conseguente rimozione, ma come nel caso dei due esempi letterari riportati, le *parole mute* possono nascondere una forte emozione estetica, una cifra creativa che ha bisogno di un "appello" mnemonico ed emotivo tale da farle rivivere come nella famosa e sfruttata descrizione della madlenne proustiana:

> Ma dal momento stesso che il sorso misto a briciole di dolce mi toccò il palato, trasalì attento a ciò che di straordinario trasaliva in me. Un piacere delizioso mi aveva invaso, isolato, senza la nozione della sua causa, mi aveva subito reso indifferenti le vicissitudini della vita, i suoi disastri inoffensivi la sua brevità illusoria[201].

L'alone affettivo del ricordo autobiografico, sopra citato, è ri-evocato da un'emozione che innesca, attraverso la partecipazione multisensoriale, il ricordo di una cara immagine d'infanzia: il dolce sapore della pastina insieme al tè di tiglio mettono in atto un percorso sinestetico a ritroso nei ricordi infantili dello scrittore francese, la merenda è un'epifania perturbante, una *cognizione calda.* Come scrive Bergson, nel *Saggio sui dati immediati della coscienza*: «Via via che una sensazione perde ill suo carattere affettivo per passare allo stato di rappresentazione, i nuovi movimenti di reazione che ha determinato in noi tendono a cancellarsi; ma noi percepiamo, l'abbiamo percepito e pensiamo ad esso»[202].

Quell'esperienza pomeridiana di Proust può iniziare bergsonianamente in ogni istante, nei bagliori della coscienza, e proseguire durante la nostra esistenza. Ad ogni sensazione risponde un'eccitazione; già Aristotele, nel *De Anima,* affermava che la

---

[199] P.E, Ricci Bitti, *Regolazione delle emozioni e arti-terapie,* Roma, Carocci, 1998, p.22.
[200] Ivi, p.23.
[201] M.Proust, Op.cit., p.44.
[202] H. Bergson, *Saggio sui dati immediati della coscienza*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002, p.29.

sensazione corrisponde nell'essere mossi: «Ora ogni essere che subisce un'azione ed è mosso, lo è ad opera di un agente che si trova in atto. È pertanto possibile, come abbiamo detto, che una cosa subisca l'azione del simile come pure del dissimile»[203].

Il personaggio del romanzo proustiano subisce una sensazione così simile a quella reale che ritorna a subire la stessa. Il linguaggio narrativo sfuma dal *cosmos* dell'eccitazione affettivo-sensoriale del ricordo alla *taxis* rappresentativa di strutture spazio temporali. Hubert Hermans parla del "principio di Don Chisciotte", formulato originariamente, nel 1970, da Levin, ossia di quel processo attraverso il quale la lettura e l'ascolto di storie plasmano l'identità delle persone. È grazie alla rievocazione che si può stabilire, con il racconto del proprio vissuto, una dimensione significativa e relazionale.

> La parte consapevole del ricordo si presenta alla mente sottoforma di immagine che non permane isolata, ma tende immediatamente a venire integrata, sia pure artificiosamente (si connette come uno scenario di teatro) nel flusso di pensieri e di percezioni attuali della mente che lo sperimenta[204].

Nello scrittore le sensazioni si trasformano in potenti immagini, in *appelli estetici*, che prendono vita attraverso colori, forme e musicalità della parola, e, come dichiara Bergson," vedendo ripassare davanti ai nostri occhi queste immagini proveremo a nostra volta quel sentimento che costituiva l'equivalente emozionale."[205] È fondamentale perciò, per mantenere viva la corrispondenza tra parola ed emozione, guidare il bambino alla rievocazione emozionale e sinestetica che ha dato vita allo schema narrativo del Sè. Quell'esperienza pomeridiana di Proust può iniziare bergsonianamente in ogni istante, nei bagliori della coscienza, e proseguire durante la nostra esistenza.

> Un'immensa focaccia in cui, appena assaporati gli aromi più croccanti, più fini, più considerati ma anche più secchi dell'armadio a muro, del comò, della carta a ricami, ritornavo sempre con un'ingordigia inconfessata a tuffarmi nell'odore mediano, appiccicoso, insapore, indigesto e fruttato del copriletto a fiori[206].

Ed è ancora la partecipazione multisensoriale ad innescare il ricordo. Come scrive J.P. Sartre, «in ogni percezione complessa s'inserisce una moltitudine di immagini sgorgate

---

[203] Aristotele, *L'Anima,* Milano, Bompiani, 2001., p.143 (B5, 416 b 32-417 a 20)
[204] G. Leone. *Op.cit* p.56.
[205] H. Bergson, Op.cit., p.13.
[206] M.Proust, Op.cit., p.50.

dall'inconscio e che costituiscono l'immagine percezione e nel contempo l'immagine ricordo. In un senso c'è dunque in una percezione molteplicità d'immagini»[207].

È interessante notare che, dal punto di vista fisiologico, dal bulbo olfattorio le fibre nervose segnano due vie: «la olfatto ipotalamica le cui fibre trasformano al talamo ottico le sensazioni olfattorie a quella base di ciascun emisfero cerebrale detta ippocampo»[208]. L'ippocampo è parte dell'elemento di connessione tra memoria e circuiti che sono alla base della competenza emotiva,e parte della zona encefalo o del sistema limbico, che da un punto di vista filogenetico è la parte più antica della corteccia cerebrale ed è implicato nell'integrazione e nella regolazione degli stati emozionali.[209] Il talamo ottico è connesso alla *sensibilità prototopaica*[210]*,* ossia a quella particolare sensibilità che ci consente di apprezzare le varie temperature e le sensazioni di dolore e piacere, e ci consente, inoltre, dilocalizzare gli stimoli, di riconoscere le proprietà fisiche degli oggetti, e avvertire la relazione del nostro corpo nello spazio.

Lo stesso Bergson sostiene che l'intensità di una sensazione è la testimonianza di un lavoro compiutasi nel nostro organismo. Così, quando dichiariamo che un oggetto occupa "un posto nell'anima"[211] come la *cognizione calda* della madaleine proustiana, dobbiamo semplicemente intendere bergsonianamente che l'immagine di quella merenda casalinga ha "modificato la sfumatura di mille percezioni e ricordi"[212]. Come scrive Stefano Benassi, in *Analogia e Entropia:*

> Le qualità sensibili, primarie e secondarie appartengono alla rappresentazione soggettiva dell'oggetto; con il termine *image,* Bergson, pur sottolineando l'ordine sensibile della rappresentazione, propone l'interpretazione della sensazione e dell'atto della percezione dal punto di vista del soggetto che la percepisce[213].

Il recupero mnestico dona al soggetto una gioia ritrovata, «paragonabile a un colore o a una luce, e talmente nuova che, in alcuni momenti, ritornando su noi stessi, sentiamo come una meraviglia d'essere»[214].

---

[207] J.P. Sartre, *L'immaginazione, idee per una teoria delle emozioni, Milano, Bompiani, 1962. p.57.*
[208] AA.VV. *Grande Enciclopedia Medica,* Roma, Curcio, 1985, vol. 4. P 1435
[209] D'Urso, Trentini, *Psicologia delle emozioni, Bologna, Il Mulino, 1989.,* p89
[210] AA.VV. *Grande Enciclopedia Medica,* cit, p.1436.
[211] H. Bergson, Op.cit., p.9
[212] Ibid.
[213] S. Benassi, *Analogia e Entropia,* Bologna, Clueb, 1999, p.98.
[214] Ibid.

Diversi ricercatori hanno osservato come lo stato emotivo di benessere influenzi i processi cognitivi; infatti il buon umore ha effetti sorprendenti sulla capacità mmnestica e di apprendimento, i primi studi furono condotti negli anni '80 da Bower[215], il quale individuò un effetto di congruenza fra la tonalità affettiva prevalente di un soggetto e il tipo di materiale da ricordare. Verrebbe infatti ricordato in particolar modo dal soggetto l'immagine associata allo stato emotivo del soggetto. Così come l'emozione proustiana rievoca quei ricordi affettivi legati agli ambienti familiari e alle figure parentali femminili.

A tal proposito potremmo interpretare la reminescenza proustiana e i diversi "flash di memoria" all'interno della Recherche come associazioni affettive, "immagini calde", appunto, da cui nasce la *parola* e la trama emotiva del racconto.

Per questo è fondamentale, dal punto di vista pedagogico, ridare senso ai vissuti attraverso un nuovo alfabeto poetico e narrativo che dovrà riconnettere un senso alle esperienze che non hanno avuto una corrispondenza linguistica, e, come scrive Milena Bernardi:

> tentando di riordinare il caotico disordine che spesso connota la realtà, interpretando, stabilendo connessioni, impregnando di quel senso i vissuti, i fatti, le relazioni umane, le cose e le parole stesse, ancora nelle voci. Voci che, narrando recuperano e costruiscono significati, scoprendo e attribuendo senso ai tragitti di pensiero, dei vissuti e della memoria. Voci inseparabili dai movimenti emozionali da cui scaturiscono, connotate affettivamente, radicate nei saperi e nelle conoscenze, arricchite dall'espressività non verbale tutta tesa a dar corpo ai toni, ai ritmi, alle pause, ai silenzi, ai gesti ed alle posture.[216]

2.3.3 I giocattoli di Baudelaire: un ricordo d'infanzia

Charles Baudelaire nel 1853 scrisse un saggio dal titolo molto accattivante: *La morale del giocattolo*; in poche pagine descrive con straordinaria vivacità il fascino irresistibile dei balocchi che affascinano per la loro allegria straordinaria non solo il pubblico

[215] P.C. Cicogna, *Psicologia generale,* Firenze, Carocci., p.191.
[216] M.Benardi, Op.cit,p.7

infantile, ma talvolta anche gli adulti, cercando di capire l'origine di tanta suadenza liberata da «quella strana arte statuaria che rappresenta così bene le idee che ha l'infanzia della bellezza»[217].

Con questo saggio il poeta francese ci presenta un ricordo autobiografico, una vivida reminiscenza, simile a quella proustiana, che lo riporta visivamente ed emotivamente in un viaggio a ritroso nelle stanze incantate della sua infanzia, ogni qualvolta si trova ad ammirare i negozi di giocattoli delle strade di Parigi:

> Io non posso oggi fermarmi davanti a un negozio di balocchi e scorrere con lo sguardo l'inestricabile panorama delle loro curiose fattezze e dei loro colori disparati, senza che il pensiero vada a quella signora vestita di velluti e di pellicce che mi apparve un tempo come la Fata dei giocattoli[218].

Credo che sia il forte "appello" dell'oggetto estetico, una vivace impressione provata in quella stanza "fatata" di Madame Ponckoucke, grazie a cui il poeta è riuscito ad innescare il recupero mnestico in età adulta. Sul finire degli anni'30 del '700, i l filosofo inglese David Hume, nel *Trattato della natura umana,* scriveva: «L'esperienza dimostra che quando un'impressione si è presentata alla mente vi fa di nuovo apparizione in forma di idea. L'idee della memoria sono più vivaci di quelle dell'immaginazione»[219].

L'impressione vivida del fanciullo Baudelaire si trasforma in memoria episodica, in quanto il poeta riesce a ricordare perfettamente l'episodio della sua infanzia; come afferma Tulving, il pioniere degli studi sulla memoria episodica, «il contesto spazio-temporale di quel momento appreso viene codificato insieme all'evento»[220].

Il sistema episodico è di fondamentale importanza per la costruzione di una memoria autobiografica che sostiene la struttura del Sé. L'evento immagazzinato dalla memoria episodica di Baudelaire, verrebbe definito da Tulving *engramma*, termine che si riferisce a un contesto di apprendimento passato, che per essere rievocato ha bisogno di essere innescato da un *insight*, che muove dal contesto attuale. Tale processo è definito come *ecforia sinergica*[221], dove per euforia si intende il processo del venire

[217]C. Baudelaire, *La morale del giocattolo*, trad.it di S. Sproccati, materiale didattico del corso di Fenomenologia delle arti contemporanee dell'Accademia di Belle Arti di Bologna, Bologna, 1997, p.1.
[218]Ibid
[219] D. Hume, *Trattato della natura umana,* Bari, Laterza,1987. p.122
[220]Tulving, cit. in P.C. Cicogna, *Psicologia generale*, Op. cit., p.291
[221] Ibid

alla luce, dell'emergere, mentre per sinergia, il processo di combinazione tra il contenuto da ricordare e l'indice di richiamo che il soggetto ha a sua disposizione.

> Rammento con precisione quella donna abbigliata di velluti e pellicce. Un giorno disse: ”Ecco un piccolo ragazzo a cui voglio regalare qualcosa, affinchè si ricordi di me”. Mi prese per mano e mi condusse per diverse stanze, poi aprì la porta di una camera che offriva uno spettacolo straordinario e fiabesco. I muri non si distinguevano più, talmente erano ricoperti di giocattoli. C’era in quel luogo un mondo di giochi d’ogni specie[222].

Questo “tesoro dei fanciulli” è l’ecforia sinergica di Baudelaire: l’emozione data dalla bellezza dei giocattoli diventa parte della memoria episodica del bambino che elaborerà creativamente in età adulta nell’opera letteraria.

> *“Io mi gettai istantaneamente sul più bello, sul più caro, sul più immaginoso, sul più fresco, sul più bizzarro di quei giocattoli. Io ho conservato da allora un affetto duraturo e un’ammirazione convinta per questa strana statuaria, la quale, grazie alle particolarità che ho illustrato, lo scoppio accecante dei colori, la violenza gestuale e la forte pronuncia delle sagome, rappresenta così bene le idee che ha l’infanzia della bellezza. Vi è, in un grande negozio di giocattoli, un’allegoria straordinaria. Non vi si trova forse tutta una vita in miniatura e, come se non bastasse, una vita più colorata, più pulita e luccicante della vita reale?”*[223].

L’emozione estetica percepita permetterà al poeta francese di rievocare lo stimolo originario per il recupero di quella percezione amodale (come si è spiegato nel II° paragrafo) tra i*mmagine* ed *emozione,* che sarà il nucleo rappresentativo per la narrazione e la parola poetica.

[222]C. Baudelaire, *La morale del giocattolo,* Op.cit
[223] Ibid

Capitolo 3

3.1 Il bosco delle parole

> *Alcuni bambini si **convicono** molto presto e se non trovano nessuno che li faccia **ricredere**, siccome non si può vivere senza passione, sviluppano la passione per il **fallimento**.*
>
> *(Pennac, Diario di scuola)*

In questa citazione di Pennac emergono tre parole chiave pregnanti di significato: *convincere, fallimento* e *ricredere,* attraverso le quali si può articolare il percorso di *insuccesso* e *risignificazione* di tutti quei bambini e quelle bambine che hanno trovato un "testimone soccorrevole", per dirla con la Miller, che sia riuscito a liberare quel senso dell'esperienza di fallimento. *Convincere* vuol dire *indurre a conoscere, e* "Patire il fallimento" identificarsi nell'errore. Probabilmente c'è stato qualcuno nella storia di questi bambini, che ha fatto sì, attraverso uno sguardo, un atteggiamento, che l'errore diventasse l'unico orizzonte di comprensione disponibile. Il fallimento è la lacerazione tra il soggetto e il suo ambiente e il bambino è incapace, da solo, di trasformare la realtà, ed ha la percezione dilagante del mancato rapporto con le proprie potenzialità. Perciò l'adulto dovra' farsi "testimone consapevole" che sappia incontrare la dimensione del senso e della ferita attraverso uno "sguardo narrativo" per far *ricredere* il bambino nelle sue possibilità. *Ricredere* vuol dire "credere di nuovo" "disingannare". L'adulto perciò è chiamato deontologicamente a far ricredere e a trarre dall'inganno il soggetto dalle false credenze, stanando le tracce di quelle emozioni e parole mute celate sotto il mutismo o l'irruenza per permettergli di conferirgli una nuova rappresentazione.

Vi sono storie, dunque, di *parole inter-rotte*, "rotte dentro", o sospese, rese mute, sono i racconti della sofferenza soffocata e inibita di tutti quei bambini e di quelle bambine che non hanno gli strumenti e le modalità per *dis-velare* ed esprimere la loro autenticità, il loro *poter essere* attraverso ciò che realmente possono *fare*. Spesso questi bambini, soprattutto quando raggiungono la fase dell'adolescenza, sono privi di quel lessico emozionale

ineludibile per raccontare il loro vissuto. È deducibile che queste possibilità siano state disconosciute durante i il loro percorso di crescita, attraverso l'intricata foresta dell'indifferenza di adulti distratti e poco presenti. Sono ragazzi lasciati *senza parole* per riflettere, partecipare e capirsi, perchè privati, già nella prima infanzia, della tensione desiderante della parola. Come si è visto nei primi paragrafi, è il desiderio di un rapporto comunicativo, che rivela una "verità emotiva, vissuta"[1]. La parola nasce dal corpo perchè originata, come si è sottolineato più volte, da un'energia tensiva che determina l'esigenza di apprendere. All'origine vi sono sguardo e il gesto materno che accolgono e accompagnano i primi movimenti e i vocalizzi del neonato con il ritmo della voce, la quale restituisce una continuità di senso ai nuovi segni dell'ambiente in cui il bambino vive. La prima lingua è

> quella che il bambino ha conosciuto nel corpo a corpo con la propria madre, «la lingua» dove i significati, le lettere, le parole non sono ancora differenziate[...] La vita, sebbene trovi nell'alfabeto un luogo decisivo per la sua umanizzazione, non rispetta mai l'ordine alfabetico. O, se si preferisce, il linguaggio che rende la vita umana non è mai in grado di alfabetizzare integralmente la vita[2].

Il discorso è sempre trattenuto rispetto agli sconfinamenti della vita stessa, è come se il linguaggio rimanesse sempre un passo indietro rispetto all'eccedenza[3] dell'esperienza vissuta che si vuole raccontare. Perciò, la fase di alfabetizzazione può provocare un turbamento tale da inibire la *parola desiderante* per far fronte all'apprendimento della *parola-contenuto.* Il bambino può sentirsi spiazzato e perso davanti a questa aspettativa, «il clima affettivo che consentiva l'uso di una parola e la scoperta di tante cose, sembra finito: il nuovo clima ed i nuovi strumenti […] non sono incorporabili e fanno paura […] allora il passaggio che chiediamo al bambino (dal linguaggio affettivo a quello simbolico-razionale) è impossibile»[4].

---

[1]Ibid
[2]M.Recalcati, *L'ora di lezione*, Torino, Einaudi, 2014, p119
[3]ibid
[4]Ivi, p34

Molti bambini e altrettanto quei ragazzi che non riescono a trovare le parole giuste per esprimersi, si aspettano che siano gli adulti, come scrive Canevaro a collaborare[5]con loro per aiutarli a restituirgli un significato, o una parola, per quell' emozione celata in comportamenti a volte bizzarri. Ed è proprio nei comportamenti aggressivi, nei toni arroganti e sprezzanti, che gli insegnanti imputano spesso un'identità erronea all'allievo. Se il disturbo non viene colto come una comunicazione inibita e soffocata, la sofferenza continua a rimanere silente, e Il silenzio e la chiusura, così come l'arroganza, sono *parole inter-rotte*, indicibili, ai margini rese *mute*, che cercano sempre un gesto per emergere. Le parole si interrompono perchè l'eco emotivo eccede rispetto alla sua significazione e non trova un corrispettivo semantico nell'universo linguistico del soggetto. La parola rimane inter-rotta come espressione di un disconoscimento che il soggetto non riesce a rielaborare, probabilmente il primo rifiuto dell'Altro, un rifiuto che è più facile rimuovere, accantonare o negare. Senza il riconoscimento dello sguardo e della parola dell'Altro, il "destino di ogni uomo", scrive Rita Fadda, diventa una ricerca continua di quell'antico sguardo negato. Perciò se l'altro non si fa "luogo della parola" per dirla con Lacan, non permette al bambino di nominarsi, sentendosi destituito dalla parola dell'Altro.

> Il desiderio è il modo attorno a cui si sviluppa il rapporto fra le persone e quindi il rapporto pedagogico ed il linguaggio. La parola perde senso e cade come un oggetto inerte se non ha il dono dell'ambiguità, che la trasporta da una persona all'altra [...] per questo la parola quando è parola del desiderio, è sempre evocazione e rinvio ad altro[6].

Il bambino e l'adolescente richiedono dall'Altro "di vivere un linguaggio"[7], di apprendere significati e codici d'accesso riconoscibili come tracce nel "bosco", dalle quali possono esserne "arricchiti" se il loro messaggio viene accolto da una risposta riflessiva che sappia contemplare le loro parole, pur stentate e confuse. Al contrario, continua Canevaro, si sentono interiormente "mutilati"[8] se il loro messaggio viene annullato

[5]Ivi.Cfr
[6]Ivi, p.132
[7]Ivi, p.5
[8]Ivi, Cfr

nell'indifferenza, escluso dalla dialogicità che presume sempre una ciclicità dialettica aperta e desiderante di conoscenza. «Il linguaggio che dà nome alle persone e alle cose, l'arte che lo costruisce e la scienza che lo conosce, cosituiscono il campo della mia identificazione in funzione del mio desiderio e del desiderio dell'altro»[9]. Come sostiene I. Irigaray, il silenzio è uno spazio di accoglienza, un gesto di ospitalità, perchè siamo riusciti ad abbandonare il nostro discorso per dare disponibilità alla parola dell'altro[10]. Da questa lezione deduciamo che solo l'attesa dell'alterità si rivela nell'accoglienza delle parole altrui.

> Cecco deve creare altre strade per comunicare. Non che abbia qualcosa dentro da portar fuori. La comunicazione non consiste nel trasportare oggetti dal dentro al fuori, quanto entrare in un rapporto orginale e creativo che consente, insieme all'altro, di produrre un oggetto, che prima non esisteva, neanche 'dentro' la persona[11].

Il bosco delle parole rimane una selva inestricabile se sono legate alle sole prestazioni comunicative, come a scuola, dove gli obiettivi e le competenze vengono identificate con le sole performances di memorizzazione e di letto-scrittura. Ma se la lettura e la scrittura non vengono inserite in quella dimensione di *apertità* e di rapporto tra i soggetti e l'ambiente, il bambino vivrà questa realtà distonica, priva di *continuità,* dove la *parola* è appresa aridamente come un contenuto vuoto che esclude qualsiasi forma di espressività.

"Il bambino che va a scuola è come se fosse portato nel bosco"[12], non ha più punti di riferimento, incontra messaggi, simboli e parole troppo difficili da decifrare, e il nuovo arrivato ha con sé strumenti di orientamento ancora troppo fragili, che rischiano di essere cancellati alla prima difficoltà.

> I bambini che sanno tornare a casa sono capaci anche di andare avanti nel bosco ed oltre il bosco. I bambini che si sono persi, non sanno tornare a casa enon sanno neppure andare avanti, perchè ogni passo che fanno è sempre per perdersi un po' di più [...] non hanno strada, perchè non sanno leggere i

[9]G. P Lemoine, *Lo psicodramma,* Milano, Feltrinelli, 1973, p. p 46-48 in A. Canevaro, Op.cit
[10]I. Rigaray, *L'ospitalità del femminile*, Il nuovo melangolo, Genova, 2014, P.24-25
[11]A. Canevaro, Op.cit., p.7
[12]Ivi, p. 27

> segni che possono costruire una strada o un sentiero: sono condannati a vagabondare senza spazio e senza tempo, e possono preferire di venir rinchiusi in una gabbia[13].

Ogni bambino porta con sé desideri e parole nascoste, a volte sospese, che hanno bisogno di trovare una forma e librarsi per non essere sospese e svuotate in discorsi o contenuti freddamente sequenziali composti da codici riduttivi e prestabiliti. La parola desiderante cade o si interrompe scontrandosi con la *parola-codice*, non trovando la sua identità, il suo suono, come se il pensiero non trovasse un corrispettivo linguistico per potersi esprimere. Una parola silente priva di forma si discosta dalla logica dominante dove tutto può essere etichettato, analizzato. Tutto ciò che non è immediatamente spiegabile crea dubbi e timori, è forse il retaggio di una logica illuminista che cerca di trovare soluzioni immediate a qualsiasi evento da tener sottocontrollo. Anche nell' ambito educativo si assiste spesso a questa logica spiegazionista apparentemente rassicurante, dove gli apprendimenti e i comportamenti differenti vengono circoscritti in sigle o acronimi rassicuranti. Come scrive Giacomo Stella in *La dislessia:*

> Il bambino qualunque a volte tentava di capire delle parole, e questo non gli riusciva sempre male, mentre invece non era capace di scrivere da solo, senza copiarlo, nemmeno il suo nome. Così trascorse tutta la prima elementare, e il bambino qualunque arrivò alla fine dell'anno scolastico con il marchio definitivo di bambino difficile[14].

Comprendere il bambino nella sua alterità vuol dire accoglierlo nella sua corporeità[15], come sostiene Canevaro, ed è determinante per garantigli un primo rapporto di serenità con l'apprendimento delle conoscenze: i contenuti astratti possono essere resi tangibili attraverso una laboratorialità intessuta di rapporti e relazioni nella dimensione di continuità del corpo ambiente[16]. L'insegnante o l'animatore della relazione deve sperare che l'allievo "possa liberare una parola" che è all'origine di ogni discorsività[17] per far sì dovrebbe creare uno spazio per ospitare e accogliere la *parola.* Per

[13]Ivi, p.28
[14]G. Stella, *La dislessia*, Bologna, il Mulino, 2004, p.8
[15]A. Canevaro, Op.cit. p.32
[16]Ivi.p.32
[17]Ivi, p.57

creare una dimensione del desiderio alla partecipazione, bisognerebbe dubitare della logica rigida del discorso, infatti, come scrive Foucault, in *L'ordine del discorso*[18], per accogliere, pur con timore, l'evemenzialità della parola, quindi, l'avvento-evento del linguaggio, è necessario liberarlo dall'assolutizzazione del discorso. La logica del discorso progressivo è strutturata dal limite della chiusura, e si scontra contro una logica laterale, multidimensionale, creativa, che non è divisa in scompartimenti classificatori ma aperta, è la logica poietica dell'artista, dell'artigiano[19] . Come scrive Deleuze, i maestri veri sono quelli che non pretendono di *riprodurre* pedisequamente i loro gesti, ma hanno la capacità di trasmettere dei *segni da* potenziare *sotto il segno della differenza* "da sviluppare nell'eterogeneo."[20]

È importante che l'apprendimento della lettura e della scrittura venga stimolato da «una serie di esercizi che hanno lo scopo di far sentire al bambino il movimento che occorre eseguire per esprimerlo graficamente. A volte al bambino è facile riconoscere un simbolo se la sua presentazione è in qualche modo legata ad una motivazione affettiva»[21].

Don Milani, ricordando le strategie impiegate per far apprendere ai suoi piccoli e grandi allievi l'importanza della costruzione di una frase in grado di esprimere la chiarezza e il senso delle proprie idee, scriveva «Mi fermo sulle parole gliele seziono, gliele faccio vivere come persone che hanno una nascita, uno sviluppo un deformarsi […] la parola è la chiave fatata che apre ogni porta»[22]. La voce dà pulsione e corpo alla parola, come scrive Recalcati, in *L'ora di lezione*, ogni comunicazione è, mentre si racconta la nostra esperienza, un divenire altro per l'Altro, perciò, la parola che narra è la parola che dona, "portare la parola è portare il suo fuoco"[23]. La parola che non si vuol donare è la *parola muta*, precipitata nel timore di non essere accolta dall'Altro.

[18]M.Foucault, *L'ordine del discorso,* Torino, Einaudi, 1972
[19]Cfr A. Canevaro, Op.cit.
[20]G. Deleuze, *Differenza e ripetizione, Milano,* Raffaello Cortina
[21]Cavazzuti, C. Pavarotti, *La rieducazione del dislessico nella scuola elementare*, Brescia, La Scuola, 1982, p.91
[22]L.Milani, Op.cit p.p.,57, 58
[23]M.Recalcati, L'ora *di lezione,* Op.cit. p.

E' importante , quindi, all'inizio dell'alfabetizzazione, creare un'animazione delle lettere con l'aiuto dell'intonazione della voce per creare sensazioni "anemostesiche, vibrotattili"[24] per far comprendere all'allievo l'orientamento e il segno grafico grazie a strategie che facciano percepire e sentire la parola, sfruttando le possibilità verbo-visuali delle lettere. Infatti, come scrive Teo il protagonista di *Il bambino che disegnava parole,* a volte le parole *"sono calze vuote"*- potremmo scrivere "mute"- «è il tono cui le pronunci a riempirle di senso»[25].

Penso alla lezione di quei *Maestri* che sanno esplorare e comprendere i luoghi deserti dell'anima e portarvi quello sguardo colmo di curiosità e commozione, e che ci spingono a non morire nella banalità di sguardi vacui. Penso a un'educazione del *sentire* che duri tutta la vita, fermando dà subito, per dirla con Nietzsche, *quel deserto che cresce*.

3.1.1 La paura del baccano

La paura del *"baccano"* e della perdita di tempo rappresentano per il docente una sfida tale da indurlo a improvvisare soluzioni immediate di riduzionismo didattico e anti-riflessivo, tanto da perder di vista l'aspetto vero e spontaneo della relazione. Ciò non sposa l'aspetto più autentico del pedagogico, che sosta invece, in quell'*orizzonte d'attesa* della rivelazione generativa del soggetto e del suo divenire progettuale.

"Il tempo per comprendere, come direbbe Lacan, è cancellato dall'esigenza di concludere il più rapidamente possibile"[26]. Al contrario, il valore del "*tempo morto*"[27], può rivelarsi significativo per comprendere le differenze e le alterità degli allievi, si ha la possibilità aprire una dimensione sospesa, imprevista, di gesti, frasi, voci, e perché no', di urla stridenti che aspettano solo di essere *orientate* a una consapevolezza comunicativa.

[24]Cfr., C. Cavazzuti Pavarotti, *La rieducazione del dislessico nella scuola elementare*, Brescia, La Scuola, 1982
[25]F. Magni, *Il bambino che disegnava parole*, Firenze, Giunti, 2017, p. 63
[26]M.Recalcati, op.cit p.123
[27]M.Fabbri, *Problemi d'empatia, La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi,* Firenze, ETS, 2008, p.65

> Ebbene, questi tempi morti o segreti a scuola sono scarsamente rappresentati; ammessi a fatica (e, il più delle volte, mal tollerati) nel repertorio comportamentale degli allievi, sono addirittura tagliati fuori da quello degli insegnanti. A questi ultimi si chiede di essere sempre attivi, di esercitare nel modo migliore la propria competenza, assumendo comportamenti con un grado elevato di ufficialità e di riconoscimento sociale. Lo si chiede non a caso, poiché si teme la degenerazione del comportamento docente nell'arbitrio e nel disinvestimento[28].

Il comportamento problematico non è l'espressione di un processo accidentale[29]ma è lo scopo - scrive Edward E.G. Carr in I*l problema di comportamento è un messaggio*- di una comunicazione che non ha altri modi per essere rivelata. Il comportamento bizzarro è per il soggetto, una risposta adattiva all'ambiente, per esprimere una richiesta d'aiuto, come se attraverso una condotta aggressiva riuscisse ad esternare un'energia disfunzionale relativa ad una conferma di attenzione[30], "attestazione di relazione", o per evitare un compito indesiderato. È notorio infatti, che i bambini che presentano ritardi del linguaggio, manifestano, con più probabilità, comportamenti che esprimono il loro disagio, come un atto compensatorio di adattamento al contesto, per manifestare un'esigenza di attenzione, attraverso l'unica forma di comunicazione che conoscono. Si potrebbe aggiungere che, il comportamento problematico si rivela come *parola-muta* tramite un comportamento disfunzionale che cerca di comunicare l'esigenza indicibile di un bisogno che non è mai stato accolto e capito.

Saper "perdere tempo", vuol dire trovare delle possibilità di riflessione per capire quali emozioni *non dette* si celano dietro al comportamento problematico. Come saggiamente sostenevano i Greci, il tempo originario della *skoholè, significava "occupare piacevolmente il tempo libero", il* tempo del *Kairòs,* foriero di oppurtunità.

---

[28]*Ibid.*

[29]E.G. Carr. *Il problema di comportamento è un messaggio*, Trento, Erickson, 1998, p.23

[30]Come sottolinea E.G. Carr, la richiesta d'attenzion, la fuga dall'attività di lavoro, o il raggiungimento di un oggetto, sono soprattutto per le forme di disabilità grave, un modo per riequilibrare omeostaticamente la tensione che il soggetto accumula per non riuscire ad esprimerla con la comunicazione verbale. Ivi, p.31

> Da qui l'importanza del *Kairòs*, la cui radice *Krr* dice unione, nodo, armonia. Ciò che si tratta di unire e annodare armonicamente è il recente passato che conferisce al presente le condizioni per operare sull'immediato futuro. Solo nel buon intreccio di questo nodo qualcosa può *configurarsi come scopo.*[31].

Lo sguardo attento a quella dimensione polifonica di voci, emozioni e comportamenti, permette di far emergere dal tempo-kairòs, il racconto storico del soggetto, e donare al gruppo-classe un *tempo d'incarnazione:* un'ora intessuta di sguardi, gesti, gusti, opinioni, segni, parole*,* che tengono insieme l'*esplicito* e il *tacito*.

> Bisognerebbe inventare un tempo specifico per l'apprendimento. Il presente d'incarnazione, per esempio. Sono qui, in questa classe, e finalmente capisco! Ci siamo! Il mio cervello si propaga nel mio corpo: si incarna […][32].

Accogliere le sfumature del tempo: il *tempo morto, il tempo segreto, il tempo del baccano*, aiuta a comprendere che prima di essere costruito[33], il *tempo*, deve essere com-preso e abitato dai suoi protagonisti, questa è la cifra che permette di osservare e capire la *crisi dell'*Altro. Aprirsi alle fragilità e alle criticità del soggetto in crescita significa comprendere quelle *parole mute* che sono l'espressione celata di un significato sofferto. Da qui nasce l'urgenza di riconsiderare le trame implicite del rapporto con l'alterità che ci permettono di sentire e comprendere, nell'attualità didattica, anche il *baccano*. È foriera di insegnamenti la descrizione di Pennac in *Diario di scuola,* sulla diversità dei silenzi:

> E quando tacciono - spesso Maximilien tace - li riconosco dal silenzio ostile, così diverso dal silenzio attento dello studente che assimila. Il somaro oscilla perennemente tra lo scusarsi di essere e il desiderio di esistere

[31]U. Galimberti osserva che, se "il nodo si dilata e il futuro da relativo diventa assoluto, se l'interrogazione non riguarda il domani, ma l'ultimo giorno, se lo scopo si dispone lontano fino ai confini del cielo, allora la progettualità si dissolve a favore di un'altra temporalità che è fuori dalla portata dell'uomo e che risuona insignificante per il ciclo della natura. È la temporalità dell'*eschaton* che dischiude tutt'altro tempo e altri impianti di significazione". U. Galimberti, *Il gioco delle opinioni,* Milano, Universale Economica Feltrinelli, 2014, p. 15
[32]D.Pennac, *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli 2014, p.56
33U. Galimberti, Op.*cit.* p.16

> nonostante tutto, di trovare il proprio posto, o addirittura di imporlo, fosse anche con la violenza, che è il suo antidepressivo[34].

Sostare nel *baccano*, così come nel silenzio e nel ripiegamento muto su di Sè, vuol dire attendere che si realizzi un legame, una relazione, grazie a quello *sguardo afferrante di un "testimone consapevole"*[35] che sa comprendere l'implicito e il non *detto* degli allievi. La paura dei docenti di perdere l'ora di lezione, spesso, eccede rispetto al tempo dell'ascolto, il solo in grado di far conoscere le trame di parole e racconti di molti allievi, che spesso si mascherano sotto la manifestazione silente o virulenta dei diversi comportamenti.

3.2 La parola trattenuta nel Mutismo Selettivo

> Il silenzio non ti fa niente mentre il rumore ti fa venire il mal di testa. io non parlo perché sono un po' timido ma qualche giorno so che mi aprirò e parlerò con tutti quanti perché voglio parlare qualche volta ma non so quando parlerò. Io non vedo l'ora di parlare con tutti quanti loro[36].

L'esordio del *disturbo mutacico*[37] si ha intorno ai tre quattro anni, quando bambino, pur avendo acquisito una competenza linguistico-comunicativa, non riesce ad esprimersi al di fuori del nucleo familiare, come se la comunicazione fosse relegata all'unico luogo che lo rende sereno nel rivelare il suo Sé all'altro. Infatti, la situazione "elettiva" è spesso dedicata all'ambiente domestico. Questo disturbo paralizza la curiosità e la scoperta della *parola*, ciò non è la conseguenza di un *deficit* linguistico, ma è un

[34]D.Pennac, Ivi, p.183.
[35]Cfr., A. Miller. Op.cit.
[36]Pensieri di un bambino affetto da mutismo selettivo cit. in F. Capozzi, F. Manti, V. Sirchia, F. Piperino, *Il mutismo selettivo*, Roma, Giancarlo Fioriti, Editori, 2012 p.32
[37]La prima volta che viene studiato questo disturbo, è alla fine dell'800, quando Kussmaul lo definì "afasia volontaria". Intorno ai primi anni '30, Tramer sostituisce al termine più generico di *afasia*, quello più specifico di *Mutismo elettivo*, in quanto la perdita della parola non si presenta in tutti i contesti, come nei casi di afasia, bensì solo i negli ambienti nuovi ed esterni al nucleo familiare. Sarà Hasselman, che nel 1983, conierà Mutismo Selettivo (Ms), quando il soggetto seleziona l'ambiente in cui la parola diventa mutacica. Si veda, F. Capozzi, F. Manti, V. Sirchia, F. Piperino, *Op.cit.*

rifiuto intenzionale di comunicare; è la scelta del silenzio. Il rifiuto di parlare non deve essere visto come incapacità o incompetenza linguistica[38], ma come espressione di un conflitto e un trauma più profondo rintracciabile spesso nelle relazioni familiari. La scuola[39], come contesto della socializzazione secondaria, è il primo ambiente in cui si manifesta il sintomo mutacico, anche se, l'atteggiamento introverso e schivo del bambino è già latente. Già M. Mizzau nei primi anni '70, in *Prospettive della comunicazione interpersonale,* come ricorda Maria Grazia Contini,[40] puntava il dito contro l'indifferenza e l'inadempienza della scuola per ciò che concerne la comunicazione e la libera espressione degli allievi, perchè nella scuola, «il linguaggio è uno strumento di competizione [...] i significati vengono coperti dalle parole»[41].

Nel libro di E. Shipon-Blum, *Commprendere il mutismo selettivo*, tra le prime edizioni tradotte sul disturbo mutacico, vengono indagati quei casi che non presentano traumi o particolari situazioni di disagio, ma la storia di bambini ipersensibili limitati nella parola da un esasperato stato d'ansia. Il disturbo in questione viene descritto dalla psicoterapeuta americana come il sintomo visibile di una paura tale da rendere invisibili e *muti.* I bambini che sofrono di questa problematica parlano e si raccontano solo in luoghi per loro sicuri dove si sentono protetti, e si ammutoniscono in contesti non familiari come gli ambienti scolastici o extrascolastici: luoghi di richieste e aspettative prestazionali che generano quell'ansia e inquietudine, tale da paralizzare le parole. «Questi bambini sono così ansiosi da dare l'impressione di cristallizzarsi sul posto. È possibile osservare i loro visi senza espressione […] soffrono in silenzio mentre il mondo si agita intorno a loro»[42]. Non sono bambini che rifiutano

[38]È interessante notare che già Maria Montessori, in *La mente del bambino,* sul finire degli anni'40, descriveva il *mutismo psichico* non solo come un disturbo che non compromette gli organi funzionali della parola, ma un "grave urto psichico o una "persistente opposizione" che hanno ostacolato l'*esplosione* della parola. Montessori Op.cit. p.133

[39]Come sottolinea F.Celi, "Per completare la diagnosi è, come sempre, necessario che l'anomalia interferisca con i risultati scolastici o lavorativi e con la comunicazione sociale. La durata del disturbo, inoltre, deve essere di almeno un mese e non limitata al primo mese di scuola, dove una certa inibizione del linguaggio verbale è piuttosto frequente nei bambini timidi". F.Celi, *Psicopatologia dello sviluppo. Storie di bambini,* MC-Graw-Hill, Milano, 2002, p.259

[40]Si veda M.G. Contini, *Comunicazione educazione,* Firenze, La Nuova Italia, 1980, p.71

[41]M.Mizau, *Prospettive della comunicazione interpersonale,* Mulino, Bologna, 1974, p.p 7.8

[42]E. Shipon Blum, *Comprendere il mutismo selettivo*, Ed.La Meridiana, Bari, 2010. Trad. A. Cigni, p. 53

intenzionalmente di parlare come nel comportamento oppositivo-provocatorio, ma è l'ansia che crea una barriera di difesa. È negli ultimi anni che il Mutismo Selettivo viene annoverato nel DSM V [43] tra i disturbi di ansia e fobia sociale, come forte sensazione di disagio. Le caratteristiche principali, in sintesi, sono la costante incapacità del soggetto di parlare in situazioni sociali specifiche, come si è visto, anche se è in grado di parlare in altri contesti più familiari. A tal proposito è interessante sottolineare, secondo la definizione nosografica dell'eziopatogenesi, che la condizione diagnostica del Mutismo selettivo è eterogenea e multidimensionale, si rintracciano, infatti, i primi fattori di rischio solo in minima parte nei disturbi neurobiologici e nei tratti temperamentali[44], ma è soprattutto nell'ambiente domestico, nelle dinamiche di relazione familiare, che si riscontrano i problemi più importanti. Nella maggior parte dei casi clinici emerge, con evidenza, la causa di tale disturbo nelle relazioni disfunzionali in contesto familiare: oltre non incentivare i rapporti tra pari, i genitori parlano poco, e spesso tendono a "mascherare"[45] ciò che si vuole dire, cosicchè, il dialogo si carica simbolicamente di *non detti* che creano situazioni comunicative ambivalenti. *Le* ricerche sperimentali hanno dimostrato che il disturbo mutacico dell'infanzia e dell'adolescenza, può influenzare gravemente l'*impairment* [46] per ciò che riguarda i requisiti e le competenze scolastiche, con il rischio di gravi disturbi specifici dell'apprendimento. Come ci riportano le anamnesi delle diagnosi funzionali, infatti, la mancata elaborazione a livello intrafamiliare di eventi traumatici, cumulativi e transgenerazionali[47], paralizzano i processi cognitivi ed emotivi dei bambini e delle bambine, isolati nell'iperprotezione e nella dipendenza genitoriale. Anche la minima difficoltà neurolinguistica del bambino si può trasformare - a causa della mancata elaborazione dei conflitti coniugali che creano disfunzioni dialogiche - in problema relazionale, emotivo e psicologico. Come si è sottolineato più volte, la tensione desiderante dei bambini di essere amati

[43]Già presente nella versione del DSM IV *Manuale Diagnostico e Statistico dei disturbi Mentali* del1994, collocato nel capitolo sui disturbi diagnosticati nell'infanzia e adolescenza
[44]Ivi, p.7
[45]Ivi, p.4
[46]Ivi, p.19
[47]Ivi, p.10

deve incontrare la dialogicità narratologica familiare "grazie alla voce dei genitori"[48] che costituiscono i primi schemi narrativi del Sé: «La parola non può, allora, costituirsi come funzione simbolica determinante per far evolvere le rappresentazioni di sé»[49]. Perciò, il Mutismo Selettivo viene definito come un "disturbo psicopatologico" della personalità o "patologia del sé"[50] a causa della forte ansia di separazione che determina l'inibizione della comunicazione del soggetto in crescita. Diversi studi, alla fine degli anni '80, hanno infatti sottolineato un *"behaviorally inhibited"*[51] cioè una forma di inibizione all'origine del disturbo mutacico, designata come Fobia Sociale. l'ansia[52] può essere letta come una risposta omeostatica di adattamento alla disfunzionalità relazionale, perchè devitalizza ogni forma di apertura comunicativa con l'altro: il soggetto si ritira in quello spazio segreto e silente del Sé. «Le parole della sofferenza dei genitori invadono lo spazio psichico del bambino che, con il silenzio, perde la possibilità di trovare le proprie parole»[53].

La *parola-muta* può avere origine da una difesa inconscia del soggetto rispetto ad una violenza comunicativa subita nell'infanzia, il più delle volte non elaborata. Spesso nei modelli educativi familiari vi sono microcondizionamenti e dinamiche comunicative alimentate da contradizioni e incoerenze dove il bambino rimane intrappolato. Se il messaggio è ambiguo è pericoloso per lo sviluppo psichico del bambino, scrive MG. Contini, il quale «non ha gli strumenti per smascherare i livelli confusivi e contraddittori presenti nella comunicazione materna»[54]. La relazione fusionale esacerbata nell'incongruenza cominicativa del *doppio legame*[55] crea difficoltà per lo sviluppo dell'autonomia del bambino:

[48]Aulagner 1994 Cit in [48]E. Shipon Blum, *Op.cit.*
[49]Ivi p.12
[50]Lebovici Anzieu Dugas,1963-68, cit In Ivi
[51]KaganJ, BiedermanJ. HirshfeldD.R. cit in in Ivi12
[52]Yeganeh R. Beidel D. Turner S.M. (2006) Selective Mutism: more than social anxiety? Depression And Anxiety, 23, 3, 117-123 in p14
[53]P.27
[54]M.G. Contini, *Comunicazione intersoggettività fra solitudini e globalizzazione,* Milano, ETS, 2002, p.106
[55] Il *double bind*, il doppio legame o doppio vincolo, venne teorizzato da Gregory Bateson e collaboratori (Watzlawick, Jakson e Beavin) nel 1956 nel saggio *Verso una Teoria della schizofrenia,* inserito nel 1972 nel suo scritto *Verso un'ecologia della mente.* Gli studiosi della *Scuola di Palo Alto hanno* analizzato il legame tra i contesti familiari e l'esistenza di comunicazioni paradossali. Un paradosso in comunicazione è un messaggio in cui il contenuto e la forma in cui viene espresso palesano due asserzioni che si escludono a vicenda. E' quindi unaorma di comunicazione distorta, specificatamente si instaura un "doppio legame" se la relazione è

l'esigenza materna di *trattenere egoisticamente* a sé il figlio, e la tensione aggressiva di allontanarlo con il silenzio, paralizzano la parola nella fusionalità familiare che invade lo spazio del Sé. Uno spazio ormai dipendente, che ammutolisce ogni forma di *agentività* di espressione, e che sequestra e depotenzia la parola. Allora ci si domanda, come scrive M. Fabbri: «Ma Come, questa violenza, si trasmette nella relazione, insinuandosi in aspettative non dichiarate, nei silenzi della quotidianità, negli spazi bui di sguardi differiti, nella discrasia di comunicazioni spiazzanti per la loro opacità e nella loro imprevedibilità?»[56]. La risposta è nella comunicazione *non verbale,* attraverso la quale «vengono veicolati i messaggi di relazione: di conferma, rifiuto, disconferma»[57]. Tramite gli sguardi, i gesti e la prossemica, cioè la distanza che interponiamo con il nostro interlocutore, si può riconoscere o rifiutare l'Altro. Da queste modalità comunicative emerge quello che E.T. Hall definisce la dimensione nascosta[58], che alimenta l'incongruenza tra la comunicazione verbale e non verbale, tale da creare ciò che D. Morris indica come "fuga d'informazione non verbale"[59], cioè quei segnali che tradiscono a nostra insaputa ciò che vogliamo celare. Come insegnano gli psicologi della Scuola di Palo Alto, il *doppio legame* provoca un'incongruenza tra parola, gesto e sguardo. Sono diversi gli esempi riportati dove l'adulto disconosce e disconferma il bambino attraverso un atteggiamento o una parola. È una comunicazione pericolosa perchè il piccolo interlocutore si sente ingabbiato nella coercizione e univocità comunicativa che veicola, senza scampo, la risposta, il destinatario si trova bloccato dinanzi a un messaggio che non riesce a decifrare per l'incoerenza tra i dei due livelli di comunicazione verbale e metacomunicativo, e allo stesso tempo non è in grado di sottrarsi a questa incongruenza.

---

assimetrica, la comunicazione presenta una dicotomia tra il discorso verbale (esplicito) e quello metacomunicativo (non verbale e paraverbale).

[56]M.Fabbri, *Il transfert, il dono, La cura,* Milano, FrancoAngeli, p. 108

[57] La disconferma, per esempio come asserisce M. Fabbri, è un messaggio pericoloso in quanto "persegue la non esistenza del soggetto con cui ci si relaziona:la persegue disconoscendo in lui ogni possibile caratteristica positiva, squalificandone i talenti, negandone le autonomie, demonizzando ogni sua scelta e comportamento". ibid

[58]Cfr. E.T Hall, *La dimensione nascosta*, 1966, Milano, Bompiani, 1988

[59]Cfr. D. Morris, *L'uomo e i suoi gesti,* Milano, Mondadori, 1982

> Quando questi bambini percepivano la rabbia e l'ostilità di un genitore, come era avvenuto in molte occasioni, il genitore negava di essere arrabbiato e così il bambino si trovava di fronte al dilemma se credere al genitore o ai propri sensi. Se credeva ai propri sensi, manteneva una salda presa sulla realtà; se credeva al padre, manteneva la relazione di cui aveva bisogno, ma distorceva la propria percezione della realtà[60].

Il "doppio legame" è una comunicazione talmente ambigua tale da costituire la nascita di *parole mute,* perché è una "presenza sotteranea della proibizione e della contraddizione implicita nel messaggio"[61] che schiaccia il bambino all'interno di un' "ingiunzione paradossale", impossibilitato a reagire. Le conseguenze all' esposizione cronica[62] del doppio legame, afferma Bateson, creerebbe, in chi ne è vittima , uno stato di disorientamento.

> Il rischio è che tutto il modello (sia esso formativo, analitico, terapeutico, riparatore ecc.) divenga un grande perverso congegno di un'ingiunzione paradossale, nel quale la tendenza a riprodurre e ad alimentare il proprio 'doppio' sia riferita, più che alle sue componenti enunciative e ai contenuti dichiarati, a quanto di sommerso e patologico serpeggia in essi[63].

Nel Mutismo selettivo si assiste all'arresto della parola, dove l'inerzia e la paralisi comunicativa sono l'unica espressione del Sè, e allo stesso tempo, la perdita del percorso di crescita[64]. L'approccio psicodinamico[65] indaga il Mutismo Selettivo come il dischiudimento di conflitti non elaborati, soprattutto legati a deprivazione affettiva e alle ansie abbandoniche. I bambini che vivono quotidianamente il fallimento della relazione primaria con la madre, o con la figura di riferiento, come si è visto nel paradigma del *volto immobile*, attivano, per ristabilire il mancato equilibrio, dei comportamenti di *coping,* cioè di autoconsolazione: ad un tempo evitando lo sguardo materno, e poi manifestando comportamenti di ritiro sociale, per

---

[60] Watzlawick P.,D.de Avilla.J.Helmick, *La pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio,19
[61] M.G.Riva, Op.cit.p.
[62]Si veda *La teoria del doppio legame,* in E. Clemente, R. Danieli, A.Como, *Psicologia generale ed applicata,* Paravia Milano, 2012, pp. 129, 130
[63]M. Fabbri, Op.cit, p.111
[64]in F. Capozzi, F. Manti, V. Sirchia, F. Piperino Op.cit. p.43
[65] Ivi, p.34

interrompere "l'esperienza dello stress interattivo"[66]. È da notare che l'eziologia delle problematiche psicopatologiche vengono fatte risalire a questo stadio di fallimento ripetuto[67]. Attraverso un processo di *autoregolazione,* come afferma Tronik, il bambino cerca di ripristinare il venir meno della *coerenza*, atta a produrre, secondo gli studi evoluzionistici[68] la *certezza* contenitiva della relazione primaria. La violazione di tale conferma affettiva può produrre nel bambino, che ancora non possiede le competenze autoregolatorie per far fronte a questa disconferma, una risposta "non-adattiva" come manifestazione della sua afflizione. È da una comunicazione paradossale che si origina questa forma di *parola-muta*: una parola che non ha la forza di comunicare con congruenza e autenticità emozioni e statid'animo, creando così zone di opacitàe rifiuto che alimentano il disagio e il malessere. Come sottolinea Ferenczi, il bambino che non si sente accudito e accolto emotivamente vive una continua dimensione nefasta di non-esistenza[69] .

> La forza vitale capace di resistere alla difficoltà della vita non è dunque di per sé così grande, ed è a solo condizione di venir trattato ed educato con delicatezza che il bambino acquisisce una progressiva immunizzazione contro i danni fisici e psichici[70].

Da qui possiamo dedurre che Il disturbo mutacico può essere letto come una risposta adattiva al conflitto-sofferenza, una forma alienata e paradossale di rappresentazione ed espressione del Sé nella *parola-muta*. Il risultato è l'apatia come l'arresto significativo delle abilità adattive[71] e la curiosità e l'apertura al mondo.

> Quando l'uomo riesce ad appropriarsi di un significato il suo stato psicobiologico si allontana dall'entropia, si arricchisce di informazioni, emergono nuove proprietà. Quando l'uomo non riesce ad appropriarsi del

[66]Ed. Tronik, *Regolazione emotiva nello sviluppo e nel processo terapeutico*, Milano, Raffaello Cortina Editori, 2008. p.42
[67]Ivi, p.39
[68]Ivi, p. XL
[69]Si veda S. Ferenczi, *il bambino indesiderato e il suo istinto di morte* (1929) Vol.3 in Psicoanalisi delle abitudini sessuali e altri saggi, Rimini, Guaraldi, 1974
[70]Ivi, p.363
[71]Come sottolinea F.Celi, Le abilità adattive dipendono da un'adeguata comunicazione linguistica per esprimere le proprie esigenze. Si veda F.Celi, *Psicopatologia dello sviluppo. Storie di bambini,* MC-Graw-Hill, Milano, 2002, p.32

significato, lo stato psicobiologico si dissipa, perde di complessità e le proprietà del sistema si dissolvono[72].

Come si è sottolineato più volte, dal bambino con un vissuto affettivo deprivato da cure materne significative, potranno emergere gravi difficoltà nell'interazione con l'ambiente di riferimento. È possibile che la mancata condivisione di significati o di *rappresentazione diadica* con la figura genitoriale sia tale da irrigidire il soggetto in una dimensione di ritiro e rabbia. Tronik e collaboratori hanno asserito che questi bambini avranno gravi difficoltà ad instaurare relazioni e di "espandere il proprio sè"[73]; un fattore di rischio, questo, tale da ritardare lo sviluppo intersoggettivo. Molto spesso, nei soggetti che hanno la possibilità di confrontarsi con nuovi significati, si assiste a ciò che i terapeuti definiscono la *dissociazione del significato* o *significato dissociato*[74], cioè la chiusura dinanzi alla possibilità di cambiamento, per evitare di far deragliare quei significati e quelle certezze, seppur disfunzionali, che hanno sorretto il precario equilibrio psichico del soggtto in crescita. Il timore di mettere in discussione il proprio vissuto grazie all'incontro di nuove attribuzioni di senso, porta al contrario, ad un ritiro dell'individuo sui suoi soli punti di riferimento, i soli in grado di mantenere l'integrità del proprio Sé. Infatti, i dati fanno emergere che questi bambini «hanno un forte bisogno di controllo interno, ordine e strutture che li rende resistenti al cambiamento»[75]. Da ciò si può evincere che l'isolamento mutacico - caratterizzato come *inibizione temperamentale*[76], cioè una ritrosia manifesta del bambino nei contesti diversi da quello familiare - sia uno dei modi per difendere la propria fragilità nel possibile raffronto con una nuova realtà, seppur ricca di nuovi stimoli. Per proteggere questo "isolamento difensivo allo scopo di mantenere quanta più coerenza e complessità possibile", l'individuo nega interiormente qualsiasi tipo di espressività, soprattutto quella linguistica, «che potrebbe consentire l'accesso al significato dissociato e ad altri significati disorganizzanti. Si produce così

[72]Ed. Tronik, Op.cit. p.352
[73]Ed. Tronik, p.314
[74]Ivi, p.334
[75] M.Biondi *(acura di) DSM- V Manuale Diagnostico e Statistico dei disturbi mentali,* Milano, Raffaello Cortina, 2014
[76]ibid

un ulteriore deterioramento della formazione di significato da parte del soggetto»[77].

A tal proposito, si potrebbe asserire che il disturbo mutacico sia un'intenzionale "ritiro della parola", o meglio, la disattivazione della parola stessa e della sua dicibilità. Si può quindi ipotizzare che la *parola mutacica* abbia origine da una difesa inconscia del soggetto per mantenere silente e protetto un senso del vissuto troppo doloroso da esprimere verbalmente. Come sottolinea Maria Grazia Contini: «Quando un individuo sente minacciata la propria "centricità" tende ad assumere comportamenti difensivi e al limite nevrotici, preferisce chiudersi, non comunicare con gli altri, per non perdere quel margine precario di centricità»[78]. Il soggetto si sente intimidito, impaurito di perdere quel raro di equilibrio costellato da quegli esigui rapporti che rendono il suo mondo circoscritto e fortemente limitato, tanto da gravare sulla crescita e lo sviluppo psico-fisico.

> Il cambiamento- scrive Vanna Iori- espone all'incertezza, alla perdita del punto fermo, apre alla dimensione viatoria, alla dimensione del progetto […] il cambiamento non è un evento, è un processo. Non avviene all'improvviso ma ricostruisce attraverso l'esperienza, l'attesa, la speranza, la pazienza[,,,]il processo di cambiamento ha inizio sempre con la perdita di qualcosa: le regole imposte, una convinzione, l'immagine di sé." [79]

Paola Manuzzi parla di *corpi-bambini* senza parola, *in-fans,* appunto, resi muti nella loro fragilità, deprivati dalla loro soggettività perchè il «contesto intersoggettivo in cui essi vivono è sordo o perchè un timbro normativo sulla bocca toglie loro la voce […] Il *corpo-infans*, che più di ogni altro avrebbe bisogno di parola e meno di tutti, invece, ne ha diritto»[80]. Il bambino con mutismo selettivo, come viene osservato nella maggior parte dei casi clinici, si rifugia nella dimensione mutacica manifestando comportamenti di apatia e rassegnazione come se trovasse protezione e consolazione nel silenzio. "L'impotenza appresa"[81], come spiega Martin

[77]ibid
[78]MG Contini, *Comunicazione e educazione,* Firenze, La Nuoa Italia 1980, p.17
[79] V.Iori, Op.cit, 2000, p.134
[80]P. Manuzzi, I*l corpo l'invisibile presenza* in M. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi, Op.cit pp.109, 110
[81]Dowing, *Il corpo e la parola*, Op.cit. p.224

Seligman, è una delle principali cause dell'arresto evolutivo degli schemi affettivo-motori. L'apatia generalizzata, pertanto, causerebbe psicosomaticamente l'alterazione psicobiologica del soggetto, ciò che Friman definisce "causalità circolare"[82].

> La deprivazione del significato non solo impossibilita di mantenere e di espandere il proprio sé ma anche la disorganizzazione di molti degli stati psicobiologici [...] come il sistema immunitario e i sistemi metabolici[83].

È interessante ricordare che il cortisolo, l'ormone dello stress prodotto dalle ghiandole surrenali, è un adattogeno che determina biolologicamente la funzione del *coping;* ciò fa presumere che un ritmo disfunzionale del cortisolo inibisca gli stimoli vitali causando stati di depressione. Infatti, le *lamentele somatiche*[84] sono una delle caratteristiche comportamentali del disturbo mutacico, perchè i bambini sono facilmente esposti a somatizzazioni, quali: cefalea, emicrania, nausea, dispnea e difficoltà respiratoria; così come la postura che rivela goffaggine e rigidezza dei movimenti.

> Gli schemi affettivo-motori a sviluppo incompleto sono un arresto evolutivo perchè l'individuo cerca di esplorare qualche possibile movimento legato all'emozione da esprimere ma questi movimenti sono percepiti come non esistenti, oppure non eseguibili, troppo difficili. L'individuo avverte un profondo senso corporeo di "non so proprio come farlo". È come se fosse stata omessa una parte del repertorio affettivo-motorio a sua disposizione[85].

Evitando oltre modo di cronicizzare il disturbo invalidante della comunicazione, sarà opportuno risignificare il silenzio mutacico orientando pedagogicamente il soggetto ad una diversa espressività. Infatti, come avremo modo di sviluppare al termine della ricerca, l'educazione estetica, come pratica riflessiva e creativa, basata sui linguaggi analogici dell'espressione artistico-poetica, può essere una via per far emergere il *non detto* in quella dimensione di apertura polisemica propria delle attività

[82]ibid
[83]P. Manuzzi, Op, cit. p.314
[84]DSM-5, Op.cit
[85]IP. Manuzzi, Op.cit. p.184

creative e, solo in una seconda fase, verbalizzate dall'educatore grazie alla mediazione pedagogica della cura.

3.3 La parola sospesa, la dislessia

> Qualsiasi parola su cui era impressa una maiuscola era destinata all'oblio istantaneo: città, fiumi, battaglie, eroi [...] espulsi dalla memoria causa maiuscola paralizzante[86].

> *Perchè cerchi di afferrarla e lei se ne va, più la cechi e più si interrompe qulcosa, è la parola che ha la nebbia addosso. Non si fa leggere e non si fa parlare, è già fuggita. Rimane aggrovigliata nella gola e si forma un magone che vuoi cancellare nel pianto. La parola non è un disegno che può rappresentare tutto, la parola è qualcosa di specifico e di serio. Non ti puoi sbagliare! Piuttosto svanisce e si paralizza...non ti vengono le parole, si interrompono e con loro anch'io[87] (P.A).*

P.A. È un'allieva dell'ultimo anno del Liceo Artistico che è riuscita a compensare il disturbo della dislessia con gli aiuti logopedici e psicopedagogici messi a disposizione dalla scuola e dalla famiglia. Il ricordo della *parola muta* è la triste e *risignificativa* esperienza con la dislessia. In questa breve ma intensa descrizione, la ragazza ci fa partecipe di quel rovello interiore in cui si interrompeva la parola: la lettura e la memorizzazione precipitavano in una nebbia confusa tale da paralizzare l'iniziativa e l'entusiasmo di una bambina nel periodo delle elementari. Il termine dislessia, ormai, si riduce ad un grande contenitore definito con l'acronimo D.S.A, disturbo specifico d'apprendimento[88], una sigla così

[86]Pennac, Ivi
[87] Intervista a un'allieva
[88]Secondo i DSM V la dislessia è relativa alle difficoltà di apprendimento caratterizzato dai problemi di riconoscimento delle parole determinata dalla scarsa abilità di decodifica, è l'effetto di una specificità neurobiologica. Nella legge 170 del 2010 si legge viene descritta come la manifestazione di una difficoltà specifica nell'apprendimento della letto-scrittura e in particolar modo nella decifrazione dei segni linguistici. Da notare in particolar modo che esiste una differenza tra *Dislessia evolutiva* e quella *acquisita: l*a

abusata che riecheggia con una superficialità spiazzante tra gli insegnanti e i genitori, soddisfatti, in qualche modo, di avere trovato alcune "ricette dispensative" a questa problematica invisibile[89]. È importante sottolineare, come asserisce Giacomo Stella, che «la severità di un deficit non dipende solo dalla gravità specifica di un disturbo, ma anche dal l'impatto con gli stimoli che vengono proposti»[90].

È rilevante evidenziare che questi bambini e adolescenti perdono l'iniziativa di proporsi alla partecipazione in dibattiti o alle attività di gruppo, la causa è il timore di non trovare la parola giusta. E così, per evitare ogni forma di umiliazione o imbarazzo, la loro parola rimane soffocata, *muta*. Già sul finire degli anni '60, quando la dislessia non era ancora riconosciuta come un disturbo specifico di apprendimento, si ipotizzava, predittivamente, che le cause fossero legate ad anomalie sensoriali oltre che ad un funzionamento atipico delle aree cerebrali responsabili della coordinazione visivo-uditivo e verbale[91]. A. Jadoulle riportava questa descrizione:

> Il bambino viene accusato di pigrizia o di cattiva volontà, mentre egli si trova alle prese con dei veri e propri ostacoli. L'educatore non accetta facilmente l'insuccesso [...] una volta scoperte le vere difficoltà, insegnante e allievo si trovano d'accordo per risolverle; sono per così dire affiancati e non uno difronte all'altro[92].

In studi più recenti si è dimostrata, con le indagini sperimentali di Dehanne, l'origine neurobiologica della dislessia, tant'è che attraverso le analisi della Risonanza Magnetica Funzionale sono emersi dati significativi sulla disfunzionalità delle strutture neuronali interessate alle funzioni di transcodifica[93]. Negli anni '80 Albert Galaburda e collaboratori hanno

---

dislessia evolutiva si distingue da quella *acquisita* in quanto il soggetto presenta delle anomalie neurobilogiche che gli impediscono il processo di automatizzazione e decodidifica della letto-scrittura. Quella acquisita si manifesta invece dopo una normale alfabetizzazione a causa di lesione neurologica a livello corticale tanto da comprometterela normale comprensione delle parole. Per un eventuale approfondimento, si veda G. Stella, La dislessia, Bologna, Il Mulino, 2004

[89]Cfr. G. Stella, Op.cit.

[90]Ivi, p.77

[91]Cfr.C. Cavazzuti Pavarotti, *Op.cit.*

[92]A. Jadaulle, *Apprendimento della lettura e dislessia,* Roma, A. Armando, 1968

[93]Cfr. A. Vecchini, *Dislessia ed emozioni. le difficoltà emotive e i rischi psicopatologici nel bambino dislessico*, Perugia, Marlocchi editore, 2010

osservato, durante le ricerche relative all'esame autoptico, che esistono delle lievi alterazioni neurali definite *ectopie*, cioè «gruppi disorganizzati di neuroni che sono migrati oltre la loro posizione normale negli strati corticali. Tali ectopie sono particolarmente dense nelle regioni linguistiche e visive essenziali alla lettura»[94] . È rilevante precisare che molti soggetti con dislessia, pur non presentando nessuna diagnosi relativa ai problemi di linguaggio, hanno gravi difficoltà lessicali, perchè ostacolati nell'organizzazione del discorso e nella ricerca mnemonica di contenuti specifici che richiedono una consequenzialità logica e una denominazione rapida dei termini[95]. Il problema si acuisce maggiormente, tale da divenire disagio psicologico, quando il bambino si trova disorientato da emozioni conflittuali: il desiderio di voler compiacere i familiari e gli insegnanti e la repulsione che prova dinanzi ai compiti, sentendosi così umiliato per non essere all' altezza delle aspettative degli adulti.

È evidente che, se il disturbo specifico di apprendimento non viene circoscritto all'inizio della scolarizzazione, in modo da fornire all'allievo in difficoltà quegli stimoli e gli strumenti necessari per apprendere, pur rispettando il suo stile cognitivo, il bambino si trascinerà a rilento rispetto i ritmi e tempi di apprendimento richiesti dalla scuola, collezionando altresì, una serie di insuccessi con l'alta probabilità - come si evince dalla maggior parte dei casi clinici e dalle storie di questi allievi - che si crei un complesso distimico o un deficit di motivazione[96] determinati da una sorta di *impotenza appresa.* Questo senso di impotenza e insicurezza di *sé,* si manifesta a causa degli stereotipi di attribuzione del proprio ambiente che ritengono l'intelligenza come una mera competenza della prestazione scolastica, una dotazione innata con con caratteristiche statiche e non flessibili tali da creare quegli stereotipi deformanti del pregiudizio[97]. È notorio, invece, che la dislessia sia diagnosticata solo se non si evidenziano problemi relativi a ritardi cognitivi: «si parla di dislessia solo quando il

[94]Ivi, 284
[95]Ivi, p. 111
[96]Rheinberg parla di deficit della motivazione relativamente alla completa perdita di entusiasmo e senso di inefficacia per ciò che si fa. Si veda Moè A. De Beni; R. Cornoldi, *Difficoltà di apprendimento: aspetti emotivo-motivazionali in C. Cornoldi (a cura di) Difficoltà e disturbi di apprendimento,* Bologna, Il Mulino, 2007
[97]A. Canevaro, Op.cit., 10

disturbo di transcodifica è isolato e non può essere messo in relazione con altri disturbi di cui la difficoltà di lettura può essere considerata una conseguenza indiretta»[98].

La difficoltà del soggetto è legata principalmente al riconoscimento e all'interpretazione dei segni grafici durante la lettura, in quanto gli viene a mancare l'identificazione tra la rappresentazione grafica e sonora della parola[99]. Il disturbo della dislessia, per tanto, causa un deficit nel riconoscimento del grafema e del corrispettivo fonema, infatti, come sottolinea Giacomo Stella, la dislessia limita il processo di transcodifica della rappresentazione dei grafemi e della loro trasformazione in suono[100]. La lettura della parola deraglia nella lentezza per la difficoltà di riconoscere le lettere. In particolar modo sono quelle parti del testo scritto a cui non si può associare un'immagine (come avverbi, congiunzioni, articoli) che compromettono la decodifica della lettura e il normale fluire del racconto. Questo determina una costruzione linguistica stentata, spesso sospesa: la lettura si trascina lentamente e in maniera confusa, con agglutinamenti di lettere, omissioni di parole e blesità linguistiche. Si potrebbe avanzare che la parola è interrotta dalla parola stessa, la frustrazione che ne consegue crea una sofferenza indicibile, resa silente nel mancato riconoscimento del segno grafico. I risultati stentati, spesso scarsi, creano sfiducia nell'adulto[101] che imputa il mancato successo alla pigrizia e all'indolenza dell'allievo. La frustrazione e il senso di impotenza e inadeguatezza che ne derivano, complicano maggiormente il riconoscimento visivo delle lettere aumentando la probabilità di sbagliare. A tal proposito è interessante notare

[98]G. Stella. Op.cit., p.p 14,15

[99]Nella letto-scrittura, il bambino non riesce a comprendere visivamente le forme delle lettere e il loro orientamento come la *p-q; d-b;p-b;m-n.* Questo dipende in parte anche dall'orientamento dello sguardo che spesso non viene effettuato da sinistra a destra. Quindi, i diversi segni posti nello spazio visivo della pagina possono essere confusi erroneamente. I difetti di pronuncia che vengono segnalati maggiormente sono le elisioni delle lettere sillabiche (es: baco invece di banco), l*'intossicazione sillabica con prseverazione (camminarere invece di camminare)* conglutinamenti sillabici (liascia invece di li lascia) Si veda, C. Cavazzuti Pavarotti, Op.cit. p.18

[100]A Una delle principali ipotesi riguarda lo studio del deficit fonologico e dell'elaborazione visivo spaziale, infatti come sostiene G. Stella, l'alterazione del "sistema magnocellulare che ha il compito di elaborare le informazioni in movimento" è disfunzionale alla'elaborazione di letto-scrittura per ciò che concerne l'orientamento delle lettere e il loro scorrimento visivo durante la lettura, verrebbero fissate dai movimenti oculari in un tempo troppo breve per essere essere comprese. G. Stella Op.vit., p. 37

[101]Ivi, p. 27

che esiste una comorbilità[102] tra i disturbi specifici di apprendimento con i disturbi dell'umore e del comportamento, ciò è determinato ulteriormente dalla sofferenza emotiva che ne deriva. Molti bambini dislessici soffrono di *ansia linguistica* che si verifica dopo gli iterati insuccessi nelle attività di lettura ad alta voce o di memorizzazione. Secondo gli studi di Horwitz[103] e collaboratori, l'ansia linguistica è uno stato emotivo di forte apprensione, tale da causare una riluttanza per le parole, questa è la conseguenza di ciò che gli studiosi delineano come *barriera emotiva di autodifesa,* che si manifesta in comportamenti ansiosi e di rifiuto per le proposte offerte. Questi allievi si raccolgono in una triste rassegnazione come reazione di difesa e di protezione per le predittive esperienze fallimentari[104]. Gli atteggiamenti di sfida o indifferenza che spesso i bambini e i ragazzi attuano per difendere la loro fragilità, o per evitare un compito umiliante, getta nello sconforto l'insegnante e il gruppo familiare del soggetto dislessico. Il bambino, di conseguenza, si trova disorientato, soggiogato da un problema invisibile, *senza nome*. È così che inizia la storia di molti studenti che non riescono a leggere e a comprendere le parole del testo, come se la parola avesse un suono lontano, indecifrabile, difficile da nominare: "Quando leggo, le parole mi rotolano davanti, come pietre durante una frana"[105]. Il problema non si arresta solo alla fase del riconoscimento delle lettere, ma da questa prima difficoltà si genera un conflitto interiore ancor più doloroso, è l'origine dell'inibizione della *parola desiderante*, ne consegue la "sospensione", o addirittura l'interruzione del discorso. Perciò, l'allievo quando si trova in difficoltà, per evitare l'umiliazione della sconfitta e dell'errore, manifesta una serie di comportamenti di sfida, esternati da instabilità motoria o in atteggiamenti di apatia e di chiusura espressi nel rifiuto delle attività.

> È incredibile quanti sobbalzi, dondolii, oscillazioni, sbandamenti, vibrazioni si possono compiere rimanendo seduti. I suoi muscoli non possono astenersi dal dare una forma al disagio da cui è attraversato[106].

---

[102]Si veda il documento de *La Consensus Conference*, p.109 del 2009 in A. Veccini, Op.cit. p122
[103]Cfr. Quaderno n.23 in WWW.la ricerca.Loescher.it
[104]Cfr.Dweck C.S. *Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Trento Erickson 2000
[105]F. Magni., Op.cit., p.328
[106]Ivi p.175

Molto spesso questi allievi mancano dello *sguardo* e dell'*ascolto* dell'adulto capace di leggere e comprendere che siffatti comportamenti sono la risposta ad un problema, un fantasma indefinito[107] che trova voce solamente nell'arroganza o nel mutismo.

«Costa fatica accogliere il silenzio come espressione di un'apparente impossibilità al colloquio»[108] scrive Borgna in *L'attesa e la speranza.* Ma è proprio nel silenzio che palpita la voce sommessa o sospesa della parolamuta. I gesti diventano difensivi e il corpo si fa scudo per proteggere una fragilità interiore in balìa di emozioni conflittuali che non riescono ad essere nominate. Riuscire a valorizzare e significare le parole sospese e mute come cifra di sensibilità e alterità, significa ridefinire quel processo attraverso cui, il soggetto in crescita riesce a rivelare, oltre che la sua potenzialità creativa e narrativa, il senso della sua storia.

3.3.1 Il dono creativo della parola muta

La dislessia se viene compresa come stile di apprendimento divergente e orientata come possibilità creativa, sostiene R. Davis, in *Il dono della dislessia*, non si rivela più come un *deficit* ma come un talento[109], un privilegio, un arricchimento per il soggetto che sviluppa particolari competenze. Davis individua delle "padronanze" come la curiosità, la creatività, l'immaginazione, l'intuito e l'introspezione, definite competenze di percepire la realtà in modo multidimensionale. Il problema emerge quando queste potenzialità vengono disconosciute dai genitori o dagli insegnanti, perché non rientrano tra le abilità comuni e conformi alle richieste dei programmi scolastici che prediligono saperi logico-formali e risposte immediate a discapito del pensiero divergente e creativo. Di conseguenza queste preziose *possibilità* possono avere un'implosione o una regressione tale da impedire al soggetto di apprendere. La dislessia viene definita da Davis un "talento percettivo"[110], una modalità di

[107]G. Stella, Op.cit. p. 59
[108]Borgna, *L'ascolto del silenzio, in L'attesa e la speranza*, Milano, Feltrinelli, 2005, p.199
[109]R. Davis, *Il dono della dislessia,* Roma, Armando Editore, 2008, p.21
[110]Ivi, p.23

adattamento e di reazione alla sensazione di confusione che si genera dalla distorsione percettiva di uno stimolo. Il mancato riconoscimento di uno stimolo visivo provoca una confusione percettiva che disorienta il soggetto, il quale cerca, paradossalmente, di capire la realtà attraverso una distorsione percettiva. I sensi che subiscono un'alterazione sono l'udito, l'equilibrio e di conseguenza il movimento e il senso del tempo. Da qui possiamo dedurre che la letto-scrittura risulta impossibile in quanto la visione disfunzionale di simboli, segni e degli orientamenti spaziali delle lettere provoca un disorientamento tale, nel lettore, da innescare un meccanismo apprenditivo distorto dei caratteri tipografici per ridurre la sensazione di confusione,

> quando i dislessici guardano una lettera dell'alfabeto e si disorientano, in una frazione di secondo vedono una dozzina di diverse proiezioni: quella dall'alto, i lati, e il dietro della lettera. In altre parole, l'occhio della mente mentalmente gira in cerchio intorno alla lettera. In altre parole, l'occhio della mente mentalmente gira in cerchio intorno alla lettera come se fosse un oggetto nello spazio tridimensionale[111].

Questo sistema di inferenze può provocare alterazioni ed errori nella lettura e nella pronuncia delle parole; per cui, i bambini dislessici fanno ricorso alle loro funzioni mentali[112] per riuscire a riconoscere, non solo le parole, ma anche gli oggetti del loro ambiente. La dislessia, dunque, sarebbe una conseguenza ad una sensazione di confusione[113] creata da una mancata associazione tra simbolo e immagine mentale. Ecco perché il dislessico ha bisogno di comprendere i termini scatenanti del disorientamento[114] attraverso modalità diverse. Far ricorso a una percezione distorta per raggiungere il riconoscimento dello stimolo, significa usare una padronanza cognitiva divergente e creativa capace di far emergere nuove soluzioni o punti di vista. Se il pensiero verbale, come evidenzia Devis, è più lineare perché segue una consequenzialità-unilaterale, il pensiero non verbale, tipico delle persone dislessiche, è un pensiero evolutivo[115], più

[111]Ivi, p.127
[112]Ivi, p.63
[113]Ibid
[114]Ivi, p.72
[115]Ivi, p.101

profondo, più veloce[116] e perciò ricco di intuizioni e associazioni. Si potrebbe affermare che il *pensiero-dislessico* sia un pensiero *complesso,* infatti, l'etimologia rimanda a ciò che è "intrecciato", quindi multidimensionale, capace di sviluppare collegamenti e omologie ai diversi contesti e discipline. Ecco perché è necessario un metodo di orientamento e una guida tale da contenere, capire e stimolare queste *competenze* che hanno solo bisogno di essere valorizzate e orientate. Il metodo, come suggerisce Davis, non può essere la mera presentazione di una definizione o di un'immagine per spiegare il significato di concetti o parole, ma bisogna condurre l'allievo gradualmente a comprendere quelle parole che "scatenano" la confusione percettiva, rispettando uno stile di apprendimento analogico, non verbale, in modo da creare immagini mentali corrette associate alla parola attraverso la multisensorialità. Infatti, l'applicazione di un metodo di didattica "sinestetica" facilita l'apprendimento perché stimola la memoria a lungo termine[117].

Darros[118] sostiene che colui che pensa per immagini ha un processo logico-associativo, pre-linguistico, cioè traduce immediatamente ciò che esperisce in immagine e coglie soprattutto alcuni specifici aspetti della realtà, focalizzando la sua attenzione su alcuni particolari, tralasciando la visione d'insieme. Perciò, al dislessico «deve essergli concesso di crearsi un'immagine mentale personale che mostra accuratamente il significato»[119]. Il *metodo Davis* di Padronanza dei simboli [120] consta nel far comporre il significato di una parola o di un simbolo attraverso un'immagine, un disegno o una forma tridimensionale in creta[121] , l'allievo così, attraverso lo sguardo e l'attenzione che orientano la performance manuale nel disegno o la manipolazione del materiale plastico che prende

[116]È importante creare una parentesi relativa al tempo che viene impiegato dal cervello per registrare l'immagine. Si crea una *conoscenza sicura* del percepito solo se lo stimolo visivo permane più di 1/25 di S. diversamente se lo stimolo è trattenuto solo per 1/36 di S si crea una percezione subliminale, significa che non si ha avuto il tempo necessario per formare una consapevolezza. Il pensiero per immagini che ha una frequenza di circa 32 immagini al secondo, si troverebbe nella "fascia subliminale", che è l dimensione dell'intuizione. Si veda R. Davis, Op.Cit. pag 103
[117]Ivi, p.13
[118]Si veda A. Gaussot, Autismo: una sfida per la pedagogia speciale, Aras Edizioni, 2012, p.245
[119]R. Davis, Op.cit, p.74
[120]Ibid
[121]Ivi, p.76

forma nelle sue mani, ha la possibilità di far nascere il significato di quelle parole o di quei concetti che rimarrebbero solamente come parole silenti.

3.4 Una riflessione sull'autismo

> Questi bambini non parlano e il fatto di vivere con loro ci può permettere di vedere ciò che non è linguaggio in noi, a condizione però che non proviamo, per colmare la nostra coscienza, di riportarli nel campo della parola trasformando dei riferimenti non codificati e indifferenti per noi in schemi categorizzati e sistematizzati[122].

La riflessione sulla la *parola-muta*, sulla parola che non riesce a prendere forma rimanendo bloccata in un intrico di energie emotive che non trovano voce, porta ad approfondire il tema del problema comunicativo relativo disturbi dello spettro autistico a basso funzionamento. Il significato di *autistimo,* "chiusura in se stessi"[123], rappresenta in modo significativo cosa s'intende per *parola-muta*, perchè le caratteristiche diagnostiche del *Disturbo pervasivo dello sviluppo* vedono la compromissione del pensiero, del comportamento sociale e della comunicazione verbale e non verbale[124]. È importante precisare che la persona con autismo – anche se è ostacolata neurobiologicamente nella comprensione empatica dell'altro, nell'attenzione condivisa e nel gioco simbolico - non significa che non possa provare emozioni e tanto meno che non voglia comunicare. Da qui emerge il significato *'autistico'* e '*ossimorico'* della *parola-muta*: non riuscire a comprendere e dare un senso verbale ai propri stati mentali e alle esperienze emotive altrui, pur provando una indicibile e indecifrabile tensione espressiva. I ricordi, le emozioni e i sentimenti sono vissuti come un turbinio di energie *senza- nome*. Autismo non significa anaffettività, anche se queste persone vivono nell'inconsapevolezza di conoscere le

[122]Deligny, Oeuvres, p.856, cit in A. Gaussot, p.173

[123] Termine coniato nel 1911 da Eugen Bleuler, per indicare inizialmente un comportamento di chiusura e ritiro sociale di quei pazienti definiti "schizofrenici". Sarà Leo Kanner che distinguerà in *Disturbo autistico del contatto affettivo,* (1943) l'autismo da altre forme di patologia psichiatrica.

[124]La triade dei sintomi autistici sta alla base dei criteri diagnostici dell'Organizzazione mondiale della Sanità (ICD/10 .1990) e del DSM IV 1994 in R. Jordan, S. Powell, *Autismo e intervento educativo. Comunicazione, emotività e pensiero, Trento,* Erikson ,1998, p.18

emozioni o ricordare qualcosa[125]; questa problematica, invero, è dovuta ad un'incapacità valutativa, come se l'emozione fosse un flusso energetico al quale il soggetto non riuscisse dare un senso e un significato, proprio perché non riesce ad accedere neurobiologicamente alla corrispondenza emozione-significato.

> La difficoltà sorge nell'esperienza di Sé e perciò gli episodi devono essere richiamati tramite indizi dal momento che manca un modo per fare una ricerca spontanea nella memoria […] perché tale sviluppo avvenga in modo efficace è necessario che ci sia un 'sé sperimentatore' che codifichi gli avvenimenti come parte di una dimensione personale[126].

I ragazzi autistici percepiscono acutamente ogni cambiamento[127] dell'ambiente e sono sensibilmente ricettivi, per esempio nel contesto scolastico, agli stati d'animo degli insegnanti e a quelli dei compagni di classe. Nell'immediatezza sembra quasi che non esprimano nessun tipo di reazione: lo sguardo è sfuggente, periferico e indifferente, ma con il passare del tempo sembra che qualcosa emerga da queste apparente inespressività. Se durante la giornata qualche novità o episodio colpisce maggiormente la loro sensibilità o interesse, può capitare di assistere a bizzarre richieste o espressioni verbali non finalizzate o a comportamenti iperattivi. È come se questi ragazzi volessero in qualche modo far fluire esternamente quell'intreccio emotivo non esprimibile a parole. Spesso succede che la frustrazione determinata dalla difficoltà di elaborare le esperienze emotive e l'impossibilità di attribuire significato al vissuto, possa implodere, fagocitando nell'inafferrabilità comunicativa il Sè[128]inespresso. Questa

---

[125]Ivi, p.24

[126]Ivi, p.25

[127] Infatti, il pensiero delle persone autistiche è preciso, come sottolinea A. Goussot, dettagliato perchè vede più particolari per questo si stancano molto di più rispetto agli altri perchè è come se fossero esposti a sovrastimolazioni, soprattutto se capitano imprevisti tali dadestutturare la normale routine. Si veda A. Goussot, *Autismo, Op.cit.,* p.204

[128]I soggetti autistici hanno un senso del Sè deficitario, non riescono a creare un'autoimmagine che nasce da una riflessione su di sé, sulle proprie azioni ed esperienze, soprattutto se il senso del se nasce dalle relazioni intersoggettive, dall'autovalutazione che nasce dalle esperienze interpersonali, si deduce la formazione dell'autostima e dell'autoaccettazione risultano gravemente ostacolate e per alcuni casi danneggiate. Temple Grandin descrive tutto ciò con un esempio efficace "guardare il film della propria vita senza sentire di farne parte. T. Grandin e Scariano M. (1986) Emergence, labelled autistic, London, Castello.E' per questo che i bambini autistici sono più soggetti a tutti quei fattori che "scatenano disturbi emotivi negli altri ,perchè non c'è nulla nell'autismo che li protegga ad esempio dalla tensione pre mmestruale, da attacchi d'ansie, fobie, depressioni[...] la mancanza di comprensione di sé e degli altripuò rendere gli autistici più soggetti a questi disturbi emozionali e comportamentali che, a volte, non vengono riconosciuti o curati nell'autismo, fatto a causa del

tensione di 'frammentazione' interiore può esprimersi in stereotipie o comportamenti ossessivi o autolesionistici, accompagnati da ecolalie, o da urla improvvise; è come se la sensazione del dolore riuscisse a *ri-integrare* in un'unica percezione sensoriale il proprio Sé. Molti soggetti possono attuare comportamenti autolesionistici perché, per esempio, la stimolazione ricevuta dal contesto è debole[129], e la persona cerca, quindi, attraverso un movimento stereotipato di compensare una tensione di emergenza attivando l'arousal dello stimolo tramite un'autolesione.

Alain Goussot insegna che vi è sempre un motivo all'origine di un " un comportamento, un gesto, una parola"[130], c'è sempre un'associazione tra ciò che succede alla persona autistica in relazione all'ambiente e alle scarse informazioni che riesce a decifrare, cercando di trovare in se stesso, per quanto gli è possibile, "un senso del mondo" e una coerenza rassicurante. «La persona autistica non è tagliata fuori dal reale; è tagliata fuori dal senso delle cose e dalla coerenza del mondo»[131]. I bambini autistici, soprattutto a basso funzionamento, apprendono le informazioni del loro ambiente in modo frammentario, cercano quindi di trovare un *continuum* tra il Sé e il loro contesto di riferimento. Questo tipo di 'accomodamento' è un faticoso esercizio alla coerenza, il soggetto

> può esprimere l'effetto di questa frammentazione dondolandosi, tappandosi le orecchie, battendo le mani, strofinandosi la pelle e talvolta mordendosi. Questo effetto provoca una perdita di contorni del corpo che non sembra piùavere confini. Questo effetto frammenta tutti i sensi e provoca uno stato di totale disperazione perchè la persona ha la sensazione che si polverizzino i sensi e anche il corpo [...] in stato di crisi, di frammentazione esterna, la persona cercherà di portare il proprio corpo ad una totalità con un contorno[132].

qule c'è il pericolo che venga attribuito all'autismo". Si veda R, Jordan, S. Paowel, Op.cit. p. 24 p.56 e p.150

[129] A.C Repp, D.Felce, Le Berton, *Analisi funzionale e trattamento di stereotipie-autolesionismo*, in D.Ianes, *Autolesionismo stereotipie aggressività*, Trento, Erickson, 1992, p.64

[130]A. Goussot, Op.cit. p.204

[131]Ivi, p.207

[132]Ivi, p.206

La *parola-muta* può essere definita come l'espressione di un *comportamento-problema*[133], perchè il problema - che si manifesta nel comportamento disfunzionale, come affermano Edward.G.Carr e R.Mazzeo- è un messaggio[134]; è un messaggio che non ha voce, e viene quindi esibito, per fare un'esempio, attraverso l'aggressività, la stereotipia o l'autolesionismo, per rivendicare una mancata comunicabilità di un bisogno. Infatti, come sostiene Ianes: i comportamenti-problema svolgono una funzione comunicativa in mancanza di strategie espressive o autoregolative[135] . «Si costruisce così una una gabbia di impotenza, che restringe le possibilità e impoverisce la situazione e il progetto di vita»[136]Tutto ciò è talmente frustrante e doloroso per il soggetto, tanto da farlo vivere in una dimensione di momentanea assenza e lacerazione con il suo mondo, finchè non trova accolta la sua richiesta di aiuto. I comportamenti-problema sono disagi, paure, timori, ansie che si esprimono attraverso azioni e atteggiamenti che non riescono ad essere espressi verbalmente.

> Possono essere comportamenti problema estremi, come gli atti autolesionistici, che provocano danni e lesioni alla persona stessa: mordersi le mani, le braccia, picchiarsi, battere contro i mobili, strapparsi i capelli, oppure forme come ad esempio l'iperventilazione o crisi di apnea, ecc. Un tipo di comportamento-problema molto diffuso, è la stereotipia, e cioè l'emettere ripetitivamente, per lunghi periodi di tempo, dei comportamenti irrilevanti, come agitare le mani, dondolarsi ritmicamente, ciondolare il capo, girare su se stessi, manipolare oggetti e pezzetti di carta o plastica, e tanti altri comportamenti simili. In questi casi, il comportamento in sé non crea danni o lesioni accertabili alla persona stessa o ad altri individui o cose, ma in genere lo si ritiene ugualmente problematico. Si ritiene generalmente che le stereotipie siano un comportamento problema per il fatto che esse producono alla persona un ostacolo, anche grave, allo sviluppo, all'apprendimento e alla socializzazione.[137]

---

[133] Cfr. D. Ianes , S. Cramerotti, *Comportamenti problema e alleanze psicoeducative.Strategie di intervento per la disabilità mentale e l'autismo.* Trento, Erikson, 2002

[134] E..G.Carr e R.Mazzeo, *Il problema di comportamento è un messaggio. Interventi basati sulla comunicazione per l'handicap grave e l'autismo,* Trento, Erikson, 1998

[135] D.Ianes, Op.cit.p.88

[136] . D. Ianes , S. Cramerotti, Op.cit, p.22

[137] D. Ianes , S. Cramerotti, *L'intervento educativo sui comportamenti problema nel ritardo mentale grave e nell'autismo*,- Tratto dalla Rivista AUTISMO OGGI, 2003 Fondazione ARES

Quando si è difronte a un bambino o a un ragazzo autistico, si è davanti "all'assenza"[138], come scrive Barbara Donville, la quale ha elaborato un modello d'intervento educativo, "*Vaincre l'autisme"* per il figlio Romain. La ricercatrice francese si rende conto, sulla scorta delle scoperte neuroscientifiche, che il pensiero autistico è un pensiero pre-linguistico, non verbale, e che funziona per immagini.

> L'esperienza di apprendimento con i soggetti autistici dimostra che nel pensiero visivo l'oggetto è percepito in modo locale, è registrato alla maniera di una macchina fotografica, in modo ristretto e spesso il contesto è ignorato. Questa visione iperspecifica del mondo provoca delle difficoltà a generalizzare e anche entrare nelle sfumature emozionali delle relazioni con gli altri, tutto sta nella difficile gestione nell'elaborazione dell'informazione[139].

È stato dimostrato[140] che il pensiero visivo influenza positivamente il processo intrapsichico di elaborazione delle emozioni ed è per questo che è importante creare contesti di esperienza[141] che sappiano favorire, con l'uso dei linguaggi iconici, processi di empatia con le immagini che hanno poi risultati significativi dal punto di vista relazionale, soprattutto perchè si crea una rete di collaborazione e continua scoperta creativa tra gli allievi e l'ambiente d'apprendimento.

Sulla scorta degli studi di Barbara Donville, vi è la necessità di riconsiderare e risignificare la *parola-muta* non come un "comportamento-problema", ma come una forma espressiva *divergente* da comprendere e dalla quale partire[142] per realizzare un contatto, un legame, creando un nuovo orizzonte di comprensione e compartecipazione. È interessante ricordare, a tal proposito, che il metodo di Deligny s'incardina sul linguaggio *non verbale* con l'uso del gesto, del disegno e dei colori; la proposta pedagogica del ricercatore francese usa il linguaggio verbale solo come mediazione tra la famiglia e l'équipe pedagogica dove, «l'educatore

[138]A. Goussot, Op.cit.p.206
[139]Ivi, p.184
[140]Ivi, p.245
[141]Ivi, p.243
[142]Ivi, p.230

deve essere un mediatore tra il mondo dei parlanti e quello dei non parlanti»[143]. L'impegno pedagogico sarà, perciò, quello di realizzare una *pedagogia della paola-muta,* non per correggere comportamenti disfunzionali, ma per prendersi cura e comprendere una forma espressiva "speciale" costituita da gesti, immagini, e ritmicità silenti; questi sono *alfabeti invisibili* che si possono cogliere solo nell'attenzione per quelle linee immaginarie che si creano con i movimenti disorganizzati delle mani, nelle ecolalie o nei percorsi in punta di piedi. È proprio attraverso la realizzazione di queste tracce del Sé che si crea la «bozza di una nuova scrittura e un segno d'atto»[144].

3.4.1 Pensiero e immagine

Lo psicologo della percezione e teorico dell'Arte Rudolf Arnheim sostiene, in *Arte e percezione visiva*, che il sistema educativo si fonda meramente su quelle discipline che detengono il dominio della parola e dei numeri e che prediligono competenze logico-astratte, svalorizzando, purtroppo, quelle forme di apprendimento divergente, creativo e sincretico come il pensiero visivo e non verbale caratteristico dei soggetti creativi, dislessici, e dello spetro autistico.

> Non vi è dubbio che nel giardino d'infanzia i bambini più piccoli imparino vedendo e maneggiando forme piacevoli, e inventino le proprie stesse configurazioni sulla carta o nella creta, pensando attraverso il percepire. Ma con la 1 classe della scuola elementare, i sensi cominciano a perdere ogni prestigio[145].

La percezione visiva è un'attività conoscitiva, ed è soprattutto nella progettazione creativa che si attualizza una "forma di ragionamento nella quale percepire e pensare sono inseparabilmente interconnesse". L'attività artistica, sia nell'atto della produzione sia in quello della fruizione, si configura come «la struttura integrata di una globalità, il che implica che ogni atto percettivo sia anche pensiero, ogni ragionamento anche

[143]Ivi, p.169
[144]Ibid
[145] R. Arnheim, *Arte e percezione visiva,* pref. Gillo Dorfles, Milano, Feltrinelli, 1962, p.5

intuizione, ogni osservazione anche invenzione»[146]. Possiamo dedurre che la fruizione indica non la registrazione meccanica di elementi, ma l'afferrare strutture significanti. Per Arnheim, in sostanza, l'atto del vedere non è una mera ricezione passiva ma attiva, in quanto, quando si guarda un oggetto "tendiamo una mano verso esso."[147]. L'allievo, nel riprodurre un elemento del reale, ri-crea nella dimensione creativa la sua visione del mondo, il suo modo di apprendere e interpretare la realtà, grazie ad un linguaggio che sa svelare, con i simboli e le immagini, quell'espressività segreta, che spesso, con un metodo di insegnamento tradizionale rimane nascosta e resa muta. L'atto del vedere non è una mera ricezione visiva, dunque, ma un'attività di configurazione dell'oggetto, poiché la visione è altamente selettiva e afferra soltanto le caratteristiche preminenti dell'oggetto.

> La sensazione consiste nell'essere mossi e nel subire un'azione, giacché sembra che sia una specie di alterazione. Ogni essere che subisce un'azione ed è mosso, lo è ad opera di un agente che si trova in atto. È per tanto possibile, che una cosa subisca l'azione del simile come pure del dissimile. La cosa infatti che subisce è il dissimile, ma quando ha subito è simile[148].

Nell'analisi aristotelica della facoltà sensitiva, la percezione è un'alterazione che si verifica nella fruizione: «Nel percepire ciò che appartiene all'oggetto, il senso del sentire è cosciente della propria percezione, della propria attività. Percependo il proprio sensibile, il senso si percepisce insieme come attività operante»[149]. A tal proposito è rilevante citare la tesi di Kandel, il neuroscienziato sostiene che dalle immagini si innesca quel processo di scoperta della visione che ci permette di capire "*cosa* è presente nel mondo e di *dove* esso è"[150] , questo rileva due modalità parallele di elaborazione cerebrale: la via del "cosa" cioè su "quello su cui verte l'immagine" e la via del *dove,* ossia la sua locazione nel mondo. Maurizio Fabbri osserva :

[146]Ivi, p.20.
[147] Ivi, p.26.
[148]Aristotele, *De Anima,* Op.cit
[149]Ibid
[150] E.R.Kandel, *Arte e neuroscenze,* Cortina, Milano 2017, p.34

> La corteccia visiva primaria, nella via del "cosa", invia le informmazioni, che il nucleo genicolato laterale ha ricevuto dalla retina, al lobo temporale e ad altre regioni della parte inferiore del cervello; nella via del "dove", la via invece al lobo occipitale e parietale e ad altre zone della parte superiore del cervello. Da qui, il nome, rispettivamente, di *via inferiore* e *via superiore* dell'esperienza visiva: la prima si occupa della percezione dei volti, degli oggetti e dei colori; la seconda dell'elaborazione del movimento, della profondità e della collocazione nello spazio. Queste due vie, tendenzialmente separate, hanno ovviamente necessità di integrarsi, quando le informazioni di entrambe siano necessarie alla comprensione dell'esperienza visiva: la percezione del "cosa" e quella del "dove" […]non si presentano, per fortuna, come disgiunte negli sguardi che rivolgiamo al mondo fisico[151].

E' interessante notare, continua Fabbri, che se l'arte figurativa è legata alla comprensione che passa per la via inferiore dell'esperienza visiva- cioè della cosa, o, come scrive Heinrich Wölfflin, in *Concetti fondamentali della Storia dell'arte (1915)*, della linea di contorno che determina la forma chiusa - l'arte astratta e informale, diversamente, in quanto si basa sullo sconfinamento della linea, richiederebbe uno sforzo attivo da parte del fruitore.

> Appena la linea, quale segno di un limite, viene svalutata, incominciano le possibilità pittoriche. E pare allora che, in ogni angolo, d'improvviso si desti una vita misteriosa […] La forma comincia a farsi incostante; luci e ombre diventano un fattore a se stante, si cercano e si fondono da una cima all'altra, da un fondo all'altro, tutto l'insieme crea l'illusione di un moto inesauribile e senza fine[152].

Quindi nella svalutazione della linea di contorno dell'immagine si dischiude la *vita "misteriosa"* e inaugurale *dell'Arte:* iniziano a librarsi le *possibilità pittoriche*, narrative e poetiche delle forme artistiche. L'opera d'arte, nella contemporaneità, vive nell'apertura *polisemica,* negli sconfinamenti di nuovi orizzonti di senso grazie alla compenetrazione dei linguaggi espressivi delle Arti che danno vita a nuovi e ad originali *alfabeti inconsueti*.

---

[151] M.Fabbri, *Oltre il disagio. Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà,* Milano, Franco Angeli, 2018, pp 215- 216

[152] Wölfflin F. (1915), *Concetti fondamentali della storia dell'arte,* Milano, Longanesi, 1984 .p.p 75- 76Si veda per un approfondimento il saggio di Pasini R., *Gli antefatti, da Leonardo ad Alexander Cozens: informe preterintenzionale e poetica del blot*, in Pasini R. (1989), *L'informe nell'arte contemporanea,* Mursia, Milano.

«Dunque, l'arte astratta, per il suo far leva sui circuiti top-down del cervello, stimola le attività inconsce della mente, che favoriscono le connessioni fra oggetti e idee differenti, e che sono spesso connessioni imprevedibil»[153] La ricerca artistica contemporanea, grazie alla svalutazione e alla destrutturazione prospettica, apre non solo nuove possibilità percettive ed emotive, ma attiva le nostre «vie mentali superiori, più di quella tradizionale; agevola l'espressione dei contenuti inconsci della personalità e del potenziale artistico-espressivo-evolutivo della nostra specie.»[154]

E' curioso sottolineare che Leonardo da Vinci, in piena epoca rinascimentale, preconizzava l'importanza delle immagini con-fuse per il processo creativo:

> Non resterò di mettere fra questi precetti una nuova invenzione di speculazione, la quale, benché paia piccola e quasi degna di riso, nondimeno è di grande utilità a destare l'ingegno a varie invenzioni. E questa è se tu riguarderai in alcuni muri imbrattati di varie macchie o in pietre di vari misti. Se avrai a invenzionare qualche sito, potrai lì vedere similitudini di diversi paesi, ornati di montagne, fiumi, sassi, alberi, pianure grandi, valli e colli in diversi modi; ancora vi potrai vedere diverse battaglie ed atti pronti di figure strane, arie di volti ed abiti ed infinite cose, le quali tu potrai ridurre in integra e buona forma; chè interviene in simili muri e misti, come del suono delle campane, che ne' loro tocchi vi troverai ogni nome e vocabolo che tu t'immaginerai. Non isprezzare questo mio parere, nel quale ti si ricorda che non ti sia grave il fermarti alcuna volta a vedere nelle macchie de' muri, o nella cenere del fuoco, o nuvoli, o fanghi, od altri simili luoghi, ne' quali, se ben saranno da te considerati, tu troverai invenzioni mirabilissime, che destano l'ingegno del pittore a nuove invenzioni sì di compimenti di battaglie, d'animali e d'uomini, come di vari componimenti di paesi e di cose mostruose, come di diavoli e simili cose, perché saranno causa di farti onore; perché nelle cose confuse l'ingegno si desta *a nuove invenzioni.* "[155]

L'educazione ha quindi la finalità di far cogliere al soggetto quelle qualità visive e simboliche che riorienterebbero la sua attenzione alla realtà percepita. Nella

[153] Ivi, p.117
[154] Ivi, p.118
[155] L.Da Vinci, *Trattato sulla pittura,* Roma, Newton, 1996, p.40.

fruizione estetica e nell'attività espressiva, non ci si limita a reagire a stimoli esterni, ma «per poter godere le forme delle cose, queste forme dobbiamo crearle»[156]. Perciò è importante che l'ambiente educante sia aperto ai diversi linguaggi espressivi in modo da "assecondare il cervello in un percorso di esplorazione che gli impedisca di chiudersi entro confini troppo stretti e precocemente tracciati"[157]. Si può parlare di un'educazione del gesto e della parola in relazione al concetto di *luogo*, uno spazio percepito e con-diviso da un soggetto in crescita che apprende visivamente e corporeamente la traccia, il segno, e lo sconfinamento del colore come *simbolo nel* e *del mondo,* oltre che l'autenticità della *parola- muta* che ri-trova una sua espressione. Come sottolinea Alain Gaussot: «Tutto parte dal gesto, dal canto, dalla danza, dal disegno; cioè dalle percezioni sensoriali come canali fondamentali dell'apprendimento e della conoscenza del mondo »[158].

3.4.2 Parole d'avorio, un appunto sulla didassi dell'immagine

Nella lettura dei testi tratti dalla storia della pedagogia emerge con forza l'importanza della figurazione come strategia per l'apprendimento, che verrà sviluppata in modo più approfondito null'ultima parte della ricerca. È interessante evidenziare la contemporaneità delle metodologie didattiche '*anti litteram'* degli antichi "pedagoghi" cheproponevano e utlizzavano le proprietà estetiche e multidimensionali delle immagini, per facilitare e stimolare l'apprendimento della letto-scrittura, soprattutto perchè sono ancora ricche di possibilità creative...

---

[156]. Edmund Husserl osserverà che, nel linguaggio comune, si contrappongono percezione e rappresentazione, infatti la descrizione in termini puramente percettivi riguarderebbe un atto del vedere l'oggetto nella sua concreta e materiale fisicità, mentre la rappresentazione sarebbe relativa alla dimensione della raffigurazione mediata dell'oggetto nel ricordo o in un'opera. Un atto rappresentazionale è direttamente intuitivo, in esso si inscrive la constatazione fenomenologica della differenza tra rappresentazione e rappresentazione di quest'ultima, così come è un atto di rappresentazione anche pronunciare un nome. Nell'esplorare le modalità con cui l'atto percettivo si costituisce su basi intuitive, Husserl perviene alla considerazione che "la percezione è un atto che, pur determinando il significato, non lo contiene." Di fatto, se è vero che la percezione esibisce l'oggetto o l'enunciato che viene espresso per mezzo del giudizio, quindi del pensiero, questi sono *atti del pensiero* intessuti nell'unità di giudizio, come si evince da Husserl, infatti:" Nel caso del giudizio percettivo essi si trovano in una stretta relazione reciproca, in un rapporto di coincidenza, e ciò vale per tutti i giudizi intuitivi, quelli cioè che esprimono il contenuto intuitivo di una immaginazione, di un ricordo." E. Husserl, *Ricerche logiche,* Milano, Mondadori, 1968, Voll.II, p.16 e p232

[157] Ivi, p.121

[158]A. Gaussot, Op.cit., p.241

Nella Roma Imperiale, Marco Fabio Quintiliano, in *Istituzione Oratoria*, descrisse l'importanza pedagogica dell'uso delle immagini come sussidi per l'apprendimento della lettura e della scrittura un esempio sono le famose *lettere d'avorio,* e tavolette di legno con lettere incise, «affinchè il bambino possa avvezzare la mano, seguendone il solco con lo stilus»[159].

> Presentare al fanciullo, per destare in lui il desiderio d'imparare, delle lettere d'avorio, perché giochi con esse, o qualche altro espediente più piacevole, che il fanciullo ami toccare, vedere e nominare. Quando poi il fanciullo comincerà a scrivere, non sarà inutile far scolpire le lettere soprauna tavoletta di legno, affinchè quella specie di solchi diriga lo stilo, dia in mano ai bambini per farli divertire alla vista delle figure, quasi fosse un gioco, per rendergliele più familiari possibile […] si permetta loro di copiare le figure se lo desiderano, anzi li sproni affinchè lo vogliano proprio fare[160].

Un altro esempio interessante tratto dalla storia della pedagogia è la moderna intuizione didattica di Campanella nella *Città del Sole.* Focus dell'opera pedagogica del filosofo napoletano, in linea con la tradizione della pedagogia umanistica, è l'educazione che privilegia l'attività ludica, filosofica e artistica per stimolare le potenzialità dell'allievo. Rilevante è il riferimento sul *facile apprendimento con le immagini* dove vengono descritti i dipinti parietali delle mura della *Civitas Solis*: «Sull'interno del muro del secondo girone, si scorgono tutte le specie di pietre preziose e volgari. Sull'esterno del muro sono disegnati tutti i mari, fiumi, laghi, e fontane esistenti al mondo»[161] Ad ogni girone si possono trovare dipinti che illustrano la conoscenza enciclopedica, in quanto l'educazione alla conoscenza è una qualità che deve crescere contro il "male e l'ignoranza". Campanella precorrerà quell'ideale *pansofico* di insegnare *tutto a tutti* che ritroveremo trent'anni dopo nella *Didattica Magna* di Comenio.

> Chiesi subito come conoscessero la nostra storia; mi risposero che sanno tutte le lingue; inviano appositamente esploratori e ambasciatori di continuo in tutto il globo, perché apprendono a fondo le usanze, le forze, i reggimenti

[159] M.F. Quintiliano, *Institutio oratoria,* I Libro. Torino, Utet, 1968.
[160] Ibid.
[161] T. Campanella, L*a città del sole*, Milano, Mondadori, 1998, p.4

> e le storie e le storie dei popoli, il bene e il male di ciascuno, per poi riferirne nel loro paese, dove godono di stare. Così scoprì che in Cina la stampa fu scoperta prima che da noi. Alcuni maestri illustrano i dipinti; i ragazzi imparono senza fatica, quasi divertendosi[162].

Una *Enkiklios paideia*, dunque, governa la città, grazie all'uso della magia, dell'astrologia, di tutte le risorse che la conoscenza della natura offre per garantire pace, prosperità, miglioramento continuo. Le arti e le scienze, i nuovi ritrovati della tecnica, hanno un ruolo essenziale nella *Città del Sole*, collocandosi in un'atmosfera che si nutre sia della realtà storica sia dell'immaginario fiabesco. La città si trasforma in un grande museo all'aperto, in cui le *parole* e le *immagini* concorrono a una *didaxi* chiara ed efficace, per trasmettere in modo facile e piacevole un sapere enciclopedico. *La città del sole* è la prima proposta di *educazione estetica* come strategia d'apprendimento, una città laboratoriale: una grande enciclopedia visiva posta al servizio di tutti, così da servire come arte della memoria e dell'apprendere per la collettività.

Un'altra opera dove ritroviamo l'educazione visiva come strategia d'apprendimento è *Il libro dei sette savi,* dove si racconta la preoccupazione del Re Ciro per il suo unico figlio, che dopo tre anni di scuola non riesce ad apprendere nulla. Il padre, ormai affranto, affiderà il principino al filosofo Syntipas, che prometterà di trasformare il giovane nell'uomo più saggio:

> E il filosofo narra la storia- ricevuto il giovane, lo portò a casa sua. Per prima cosa gli costruì una dimora, molto ampia, che all'interno fu artisticamente decorata e intonacata di un bianco splendente, poi sulla parete degli appartamenti dipinse tutto ciò che avrebbe potuto essere d'insegnamento al giovane. Quindi gli disse: "passerai ogni istante in queste mura, finchè non avrai debitamente appreso tutto ciò che ho illustrato sulle pareti. E da quel momento il filosofo si sedette accanto al ragazzo e vivendo continuamente con lui gli spiegava il significato dei

[162] Ibid.

> dipinti. Dopo sei mesi il ragazzo aveva conseguito conoscenze tali che nessun altro era dato a ottenere”[163].

A questo punto non si può dimenticare l’intervento educativo di un altro grande umanista, Vittorino da Feltre,[164] mosso da un forte ideale educativo che si concretizzò nella *Zoiosa, la Casa Giocosa*. La Giocosa, della quale non è rimasto più nulla, fu costruita poco distante dal Palalzzo Ducale di Mantova, e venne descritta come una “Lieta dimora dagli affreschi giocondi, adatti allo spirito della fanciullezza”[165]. In questa scuola si poteva godere “di un ambiente naturale di bellezza e di svago.”[166] Sono significative le intuizioni pedagogiche delle attività educative di Vittorino da Feltre, non solo per l'obiettivo di creare un clima d’apprendimento sereno, ma per l’avvertenza del maestro mantovano di avvalersi di una psicologia della personalità, per promuovere le potenzialità ancora inespresse dell'allievo.

> Il gioco della Giocosa ha piuttosto due sensi: quello di fare dell’attività educativa e degli insegnamenti delle attività e degli apprendimenti “ludiformi”, ossia graditi, gioiosi, anziché oppressivi e annoianti, mediante metodi mutuati dal gioco; e quello di fare della scuola una ‘scuola serena’ […]erano un’atmosfera, un tono, un senso della libertà d’attività; era quella serenità che garantisce per se stessa il senso di sicurezza, solo dal quale l’autonomia e l’iniziativa, a rendere insieme Zoiosa e Giocosa la scuola vittoriniana[167].

La *Zoiosa* anticipa l’idea di un laboratorio pedagogico multidimensionale per stimolare le competenze degli allievi, nella Scuo, infatti, avevano una notevole importanza la musica, la poesia, il canto, e le arti visive. L’arte era vista da Vittorino come un mezzo essenziale per esternare l’immaginazione e la fantasia. Viene messa in luce anche l’educazione del

---

[163] V.Maltese, (a cura di) *Il libro di Sindbad, Novelle persiane medioevali,* Torino, Utet, 1993, p.45.
[164]V.da Feltre (1378-1446) è una vera e propria “anima viva d’educatore”. Viene chiamato alla corte dei Gonzaga di Mantova. Cit in L. Rossi, L. Lanzoni, *Sguardi sulle scienze umane*, Bologna, Zanichelli, 2013, p.263.
[165] Ibid.
[166] Castiglione, cit in A. Agazzi, A. Agazzi, *L’esperienza della Ca’ Giocosa, in N. Giannetto* (a cura di), Vittorino e la sua scuola: umanesimo, pedagogia, arti, Firenze, Olschki, 1981, p.79.
[167] Ibid.

corpo per formare quell'uomo autentico le cui doti di forza fisica e sensibilità estetica e intellettuale si fondano insieme integralmente[168].

Per concludere questo *escursus* storico nella *didassi* delle immagini come supporto all'apprendimento, è importante ricordare Iamos Komensky, l'educatore e teologo olandese che scrisse la prima formulazione organica e scientifica di un metodo educativo. Nel 1632 scrisse *La didattica Magna,* il "*Trattato dell'arte universale di insegnare tutto a tutti"*[169]. La modernità di Comenio si rivelò non solo nell'obiettivo di cercare delle *buone pratiche educative* per alleviare la "*fatica di Sisifo delle scuole cercare*"[170], ma soprattutto nell' aver sostenuto fortemente che l'insegnante deve saper valorizzare la risposta dell'allievo stimolandolo in modo efficace tenendo conto: «di un sufficiente spettro di interessi, ciò fornisce contrasto e varietà e suscita piacevoli associazioni»[171]. Sentì l'esigenza di trovare un metodo didattico efficace: «Perciò egli accettò gli ausili didattici visivi come la migliore alternativa agli oggetti reali per procurare l'esperienza sensoriale»[172].

---

[168]Giovanni Calò, storico della pedagogia e dell'educazione, nel suo scritto *Il problema educativo nell'Umanesimo* e nel Rinascimento, mette in risalto il genio pedagogico di Vittorino, sottolineando quelle caratteristiche di organizzazione perfetta, di un istituto educativo moderno, quale la Zoiosa: "Nel quale comunanza continua di vita e fervida assidua collaborazione di maestri e di allievi realizza un massimo progresso spirituale, in particolare un effettivo e non libresco tirocinio di quella virtù sociale e civile a cui l'umanesimo mirava . si veda G.Calò, *Il problema educativo nell'Umanesimo e nel Rinascimento,*in *Nuove questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La scuola, 1977, p.473. La Zoiosa, "è sostenuta dall'energica personalità del maestro dotato di un vivo senso di comprensione e d'amore per i giovani, facilitata dalla preparazione di un ambiente educativo sereno e puro da ogni forma di corruzione, atto a sviluppare i sensi della libera e cordiale convivenza umana, ha veramente per fine la formazione di personalità in sé equilibrante ed armoniche, in cui le energie fisiche e spirituali s'accordino e sostengano a vicenda, dispiegandosi in quel mondo cavalleresco e cortese, che caratterizza la civiltà del XV secolo." Banfi, cit in L. Rossi e L. Lanzoni, Ivi.

[169] Comenio, *Didattica Magna*, Presentazione, I, cit in J.E. Sadler, *Comenio e il concetto di educazione universale,* La Nuova Italia, 1969, p.208.

[170]Ivi, p.208. Comenio nella *Didattica Magna* e Nella *Pampaedia*, anticiperà ciò che Pestalozzi scriverà in Leonardo e Gertrude: "Se gli uomini soltanto si rendessero conto che lo scopo di tutta l'istruzione è, e può essere, niente altro che lo sviluppo della natura umana ottenuto per mezzo dell'armonioso addestramento delle sue capacità e delle sue disposizioni. Pestalozzi, *Leonardo e Gertrude, un libro per il popolo,* Firenze, La Nuova Italia, (collana educatori antichi e moderni) p.79

[171] Le argomentazioni della Didattica Magna si basano tutte sulle analogie con la natura e con l'arte. La natura è la «roccia immobile» sulla quale devono essere costruiti i principi educativi. Fra il 1643 e il 1647 scrisse il *Nuovissimo Metodo delle Lingue (Linguarum Methodus Novissima).* La Didattica Analitica è il titolo che fu applicato al decimo capitolo del Methodus elo stesso Comenio dichiarò che esso rappresentava un nuovo approccio al problema della didattica.[…] Mentre la Didattica Magna potrebbe essere considerata come una guida al metodo di imitazione della natura, la Didattica Analytica si volge alla logica, dalla quale <<possono essere determinate le attività generali e particolari dell'insegnamento, dell'istruzione e della conoscenza" Didattica Analytica in Sadler J.E., *Comenio e il concetto di educazione universale,* La Nuova Italia, 1969 p.p 209,210.

[172] J.E. Sadler, Op.cit, p.225

A tal proposito, trovo interessante evidenziare che dalle pratiche educative di Comenio si possono evincere ancora stimoli per una didattica che abbia a cuore l'interesse per tutti quegli allievi e quelle allieve che necessitano di valorizzare un particolare metodo d'apprendimento. Il pedagogista boemo arrivò alla consapevolezza dell'importanza dei metodi visivi, come aveva già sottolineato nella *Didattica Magna*, in quanto "il piacere deve essere tratto dai libri"[173]. A tal proposito, sono di straordinaria attualità le considerazioni sul potere delle illustrazioni*:* "Prima di tutto esse devono dare piacere con la loro vivezza poiché, «i bambini amano i disegni e si divertono su essi» e questi rendono l'istruzione una specie di facile divertimento.*"*[174] È di notevole interesse cogliere, in questa citazione, l'anticipazione per un apprendimento multisensoriale; Comenio riconobbe i limiti della stampa, perché si accorse che l'illustrazione - sia pur di "mirabile referenza alla figura"[175]- aveva dei limiti, in quanto non riusciva a riprodurre a tutti gli effetti le caratteristiche reale degli oggetti: «Certe cose, come il colore e l'odore, non possono essere dimostrate con l'inchiostro del tipografo»[176].

3.5 Partiamo dalle parole dei ragazzi… La parola muta nell'adolescenza

La scelta d'intervistare un gruppo di adolescenti tra i 15 e i 17 anni nasce, per dirla con Daniel Siegel, dall'interesse per questa "straordinaria"[177] e "disorientante" fase evolutiva dell'essere umano che ha in sé un forte potenziale *tras-formativo*. È uno stadio, l'adolescenza, di mutamenti cerebrali, bio-psichici e fisiologici che innescano una estenuante ricerca di

[173] Ibid.
[174] Comenio, La Grande Didattica*,* a cura di A. Biggio, Firenze, La nuova Italia, 1993p.p. 25-26.
[175] Ibid
[176] Ibid, Si veda per un ulteriore approfondimento, il testo diFarnè R., *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Sreet,* Bologna, Zanichelli, 2002
[177]D.Siegel, *La mente adolescente*, Milano, Raffaello Cortina 2014, p.13

sintonia tra il soggetto e il suo ambiente. Come già aveva affermato Winnicott, l'adolescente deve assolvere un intenso processo evolutivo per acquisire la propria indipendenza e la costituzione del Sé che avviene attraverso l'*integrazione* e alla reciprocità tra psiche e corpo[178]. Nell'arco di età tra i 12 e i 24 anni[179], il soggetto, asserisce Siegel, subisce un processo di accellerazione dello sviluppo, con l'entrata nell'adolescenza, infatti, "la vita s'infiamma"[180]. Le continue trasformazioni cerebrali, spiega il neuroscienziato, sono la conseguenza della polarità opportunità/rischio[181], caratterizzata da una tensione alla creatività e alla ricerca continua del nuovo e dell'inesplorato oltre che stimolare una forte esigenza alla partecipazione sociale. Molto spesso, però, questa intensa vitalità ed entusiasmo si tramutano in sovraeccitazione psico-fisica, dovuta, neurofisilogicamente, ad un forte rilascio dopaminico[182], tale da provacare nel soggetto un disorientamento emotivo e uno stato confusivo del pensiero. Queste pulsioni vitali portano con sé cifre di positività, come una maggior energia emozionale e creativa, ma comportano, al tempo stesso, alti fattori di rischio. Se tale tensione, infatti, non è direzionata a realizzare le potenzialità del soggetto, può prendere il soppravvento nella vita dell'adolescente, conducendolo alla continua e gratuita ricerca spasmodica del rischio e dell'eccitazione. La forte impulsività che deriva da questi processi di mutamento, contribuisce, continua Siegel, alla formazione di blocchi emotivi tali da rendere il soggetto inerme in presenza di quelle sensazioni ed emozioni che non riesce a riconoscere e dominare, trovandosi

---

[178]Si veda il saggio *Adolescenza il dibattersi nella bonaccia* del 1961, e *Sviluppo affettivo e ambiente (1965)*, dove dedica la ricerca alle fasi dell'adolescenza D. Winnicott, *Adolescenza il dibattersi nella bonaccia,* in *Il bambino deprivato*, Milano, Raffaello Cortina, Milano, 1986.

[179]A tal proposito è interessante far riferimento al testo di M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi,* in cui gli autori sottolineano l'errore di ritenere l'adolescenza come un "prolungamento" riferito soprattutto alla nostra contemporaneità, dove si assiste appunto ad un arco temporale che abbraccia circa dodici anni di sviluppo. Perchè questo protrarsi è conseguente soprattutto, oltre che a un processo di mutamento psicofisiologico, all'instabilità socio-culturale della nostra società, "si direbbe quasi che chi entra nella crisi adolescenziale non possa uscirne perchè la crisi personale si scontra con quella della cultura[...] Perchè possa svilupparsi l'esplorazione caratteristica di questo periodo della vita, sono necessari un certo contesto e un certo quadro di riferimento. "M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi,* Milano, Feltrinelli,2005, p.36

[180]D.Siegel, Ivi, p.18

[181]Ivi, p.17

[182] La ricerca scientifica ha dimostrato che durante l'adolescenza il livello della dopamina è inferiore rispetto a quello degli altri stadi evolutivi, però il suo rilascio, conseguente agli stimoli esterni, paradossalmente, è molto alto. Da qui si deduce perchè molti adolescenti lamentano spesso di sentirsi annoiati, perciò richiedono sempre nuove esperienze e attività da conoscere. Ivi, p.74

così, annientato in balia del disorientamento emotivo: un coacervo di immagini e pensieri che non riescono ad identificarsi in nessuna parola. Quest''ultimo aspetto può comportare crisi identitarie e un arresto del processo d'integrazione del Sè[183].

> Quando il pensiero o l'umore diventano disfunzionali, ossia sono dominati da rigidità o caos che compromettono il funzionamento adattivo per lunghi periodi di tempo, impedendo di interagire con gli altri e di prendersi cura di se stessi in modo adeguato, è possibile che un adolescente non stia sperimentando l'inevitabile intensità emotiva che contraddistingue questo periodo della vita […] potrebbe trattarsi semplicemente di una fase di mancanza di integrazione durante il rimodellamento cerebrale, mancanza che appunto causa temporaneamente caos e rigidità[184].

Perciò ritengo, dopo anni di esperienza didattica nelle scuole medio-superiori, che in questo periodo evolutivo - quale "fase della vita straordinaria" dove l'adolescente cova in sé quelle potenzialità che aspettano solo di essere disvelate - *la parola muta* si presenti in tutta la sua fenomenologia di *indicibilità*, attraverso quei comportamenti, come si è più volte sottolineato, che attuano i ragazzi per nascondere e proteggere il loro mondo interiore, spesso bloccato in una mancata corrispondenza tra emozione e parola. Se la *parola muta* non viene intercettata come una possibile risignificazione del *non detto,* rimanendo solamente come un *"senso nascosto del sintomo"*[185]*,* l'adolescente può arrestarsi nella dimensione stagnante di solitudine e sofferenza psichica: «Perdere la capacità creativa che caratterizza la mente adolescente significa rischiare di perdere vitalità, al punto che l'esistenza si svuota di senso»[186]. Allora, come risponde Lisa, la *parola muta* si trasforma in una "gabbia", perché la

[183]È interessante spiegare questo passaggio, parafrasando ciò che Siegel dimostra, analizzando lo sviluppo neuronale che va dall'infanzia all'adolescenza. Sono infatti i processi di cambiamento cerebrale che consentono un "aumento del livello di integrazione". Se nell'infanzia si ha una crescita eccessiva di legami neurali (che iniziano dalla vita intrauterina fino alla pubertà), nella fase adolescenziale, invece, si verifica una riduzione delle connessioni sinaptiche, ciò che il professore della California University descrive come "potatura", conseguente ad un rimodellamento cerebrale, che, insieme alla mielinizzazione (cioè la formazione della mielina , la sostanza che riveste l'assone che collega i neuroni tra loro) permette una maggior connessione elettrica tra i neuroni. D.Siegel, Op.cit. p. 89-95
[184]Ivi, p.103
[185]M.Benasayag, G. Schmit, Op.cit. p.12.
[186]D.Siegel, Op. cit.p.21

paura di sbagliare e di essere fraintesi paralizza nel silenzio, che a volte può essere, se non una via di fuga, un momento di riflessione:

> Penso ad una gabbia o una stanza vuota, perché se non riesci a parlare ti senti come imprigionato, a volte poi si possono sbagliare le parole, una parola può essere sbagliata, può dire quello che magari poi ti penti di aver detto. Non sempre trovi la soluzione con le parole, forse meglio stare zitti, si, si, a volte sto in silenzio per non pentirmi.

O come fa notare Emily, molto spesso l'indicibile non ha bisogno di parole dietro alle quali schermarsi o nascondersi ancor di più, ma può essere comunicato attraverso altri linguaggi: gesti, sguardi, silenzi, immagini, bisogna solo trovare un'interlocutore che sappia ascoltare:

> Per me la parola muta è qualcosa che si trasmette senza bisogno di parlare, perché secondo me la parola muta parla più di quanto possa dire la parola in sé in un discorso, perché parlando spesso ci si comporta in modo diverso da ciò che si vuole dire veramente. È come se la parola fosse uno schermo.

3.5.1 Sull'ipocognizione e alessittimia

A tal proposito è interessante far riferimento alla ricerca etnografica di Robert Levy, descritta nel suo testo *Tahitians. Mind and Experience in the Society Islands* del 1973. Nei primi anni Sessanta l'antropologo trascorse circa due anni a Tahiti raccogliendo in particolar modo - oltre che un'approfondita ricerca sull'organizzazione sociale e culturale dei tahitiani, - interessanti interviste esplorative alla gente di Piri e Roto. La terza parte del testo, *Psychological Abstraction*, è dedicata soprattutto alle emozioni, agli stati d'animo, al pensiero, alle relazioni e alla sessualità. Come fa notare Gianrico Carofiglio in *La manomissione delle parole* il motivo dell'indagine etnografica di Levin sulla mente e le esperienze nella società delle isole di Tahity, fu quello di capire l'origine dell'alto tasso di suicidi soprattutto nella fascia di età adolescenziale. Dalla ricerca di campo dell'antropologo, infatti, emerse, che nella cultura tahitiana vi era una sorta di censura semantica delle parole caratterizzanti la dimensione emotiva del dolore, un'ipocognizione, appunto. Levy deduce da questa ricerca che, la

mancata rappresentazione dell'emozione, in forma di parole, può essere uno dei fattori di rischio per forme depressive e tendenze suicidiarie.

> Gli stati emotivi intensi come l'ansia, per esempio, vengono rappresentate dai tahitiani attraverso forze esterne come "spriti" o "fantasmi" che si impossessano delle persone e degli animali: «Spirits and ghosts can take the form of living pople or animals, but more important from the point of view of personal anxiety, they can enter into people or animals and possess them[187].

Dalle interviste condotte da nel 1963, si legge che le emozioni come la paura e la rabbia vengono spesso indicate dagli abitanti come "forze potenti" da inibire, trattenere e controllare come strategia per sconfiggerle «He has learned to inhibit his passions, particulary anger and possessive love, so that he will not be uncontrollably and passionately motivated toward violations of socially approved action»[188]. È interessante notare, come sottolinea Levin, che è difficile che emergano temi legati alla malinconia[189] e soprattutto, si ha l'impressione che gli argomenti relativi alla morte, ai distacchi, alla tristezza, siano velocemente nascosti: «I had the impression that death, parting, unfairness, and isult tapped some deep well of lonellines and sadness in people which sprang to the surface for a few moments and then, as a result of some combination of inner and outer pressures, was quickly sealed off again»[190]. Lo studioso osserva che, durante le interviste, le persone sono sempre trattenute inibendo e controllando, per quanto possible, le loro emozioni: «During the interviewss I saw little manifest anxiety and few signs of personal disorder. Althaugh people were often guarded and "defensive", they were comfortably in control of themselves and»[191].

La *mancanza di parole* si traduce in povertà del pensiero critico esibita in forme di aggressività inibita o manifesta, come scrive Siegel infatti, «A livello cerebrale dare un nome a un'emozione può contribuire a placarla.

---

[187]R.I. Levin, *Tahitians. Mind and Experience in the Society Islands,* The University of Chicago Press, 1990, p.166
[188]Ivi, p.186
[189]"The themes of loneliness and of melancholy are rare in the interviews." Ivi, p.306
[190]Ivi, p.303
[191]Ivi, p.402

Trovare le parole per definire un vissuto interiore può quindi essere davvero utile, chiamiamo questa strategia "nominare per dominare"»[192].

I soggetti che non riescono ad identificare e dare forma verbale alle loro fragilità, perchè privi della capacità di significare in parole e narrazione le loro idee e gli stati d'animo, mancano di controllo sulla realtà e su loro stessi[193], perché, come ricorda Hannah Arendt, trovare le parole opportune, significa *agire*, *"Solo la mera violenza è muta."*[194] La violenza *è muta* perché non conosce le parole per dirlo, assistiamo così alla triste segregazione del soggetto nella solitudine e nell' autoesclusione. Il problema che deriverebbe da questo stato di incomunicabilità può tramutarsi in ciò che nella psicologia clinica viene identificato come disturbo *alessitimico*[195].

Il termine *alessittimia,* infatti, deriva dal greco e significa 'incapacità di descrivere verbalmente i sentimenti'; l'alessittimia è un "costrutto clinico che si riferisce ad uno stile cognitivo-affettivo caratterizzato da una difficoltà nell'esprimere verbalmente le emozioni, un deficit della capacità di identificare e descrivere i propri sentimenti e nel discriminare tra stati emotivi e sensazioni corporee"[196]. Dai test psico-diagnostici, i soggetti alessitimici risulterebbero deficitari di creatività e immaginazione, proprio perché mancherebbe loro la capacità rielaborativa ed introiettiva, tale da portare il soggetto ad una comunicazione a-simbolica[197]. Il primo studioso ad interessarsi a questa problematica è stato Ruesh, il quale fece osservazioni interessanti per ciò che concerneva le risposte alle tavole del T*est di personalità di Rosrschach*, rilevando: "Solo fantasie primitive,

[192]D.Siegel. Op.cit, p. p.67
[193]G. Carofiglio, *La manomissione delle parole*, Milano, Rizzoli 2010, p.19
[194]H. Arendt, *Vita Activa*, Milano, Milano, Bompiani; 2000, p.20
[195] Il termine è di Sifneos e Nemiah e risale al 1973 sulla base delle osservazioni cliniche di pazienti che soffrivano di disturbi psicosomatici. Fu definito operativamente a seguito dell'XI Conferenza Europea sulle ricerche-psicosomatiche svoltasi a Heidelberg cfr. in R. Baiocco-A. MGiannini-F. Laghi, *Contributi alla validazione* di un nuovo strumento per la misurazione dell'alessittimia: la Scala Alessitimica Romana (SAR), in *Bollettino di Psicologia Applicata. (rivista quadrimestrale* Settembre – Dicembre 2003 n'241*)* p.45
[196] Ibid.
[197]Questo disturbo è stato riscontrato in pazienti con importanti stress post-traumatici, verificato grazie ai test autoproiettivi per la valutazione delle caratteristiche alessitimiche. Sebbene il costrutto dell'alessittimia sia stato formulato da oltre 25 anni, le ricerche empiriche sono state relativamente scarse per la mancanza di strumenti attendibili. Il primo strumento ideato è il Belth Israel Hospital Questionnaire. Lo strumento è stato sviluppato sulla base di osservazioni cliniche in relazione alle differenze di stile cognitivo ed affettivo tra pazienti psiconevrotici e pazienti con disturbi psicosomatici classici. Ibid

prive di immaginazione e risposte stereotipate"[198]. Diversi ricercatori hanno inoltre tracciato un interessante profilo clinico dei soggetti alessitimici: «Bassa produttività di risposte, basse percezioni di movimento in quanto indici di un impoverimento della capacità di fantasia; ridotta risposta affettiva e uso inadeguato del colore»[199].

Questi studi sono interessanti per dimostrare, altresì, come le risposte creative siano un dato significativo per ciò che riguarda lo sviluppo dell'intelligenza emotiva del soggetto, in quanto, come sopra dimostrato, la scarsa immaginazione e l'inadeguata capacità analogica, simbolica e coloristica, sarebbero indici di una riduzione della risposta affettiva e dell'integrazione adattiva degli affetti. La riflessione di questa ricerca, prende spunto proprio da queste sperimentazioni, per sottolineare come l'esercizio ad una continua stimolazione creativa, sia un contributo efficace al processo di crescita emotiva dell'individuo, in quanto come si vedrà nell'ultima parte, l'attività creatrice è soprattutto ri-elaborzione, associazione analogica, legata a processi quali l'introiezione e l'introspezione.

Come dichiara Sartre, infatti, in *L'immaginazione, idee per una teoria delle emozioni:*

> Ci sono tre fattori d'associazione creatrice: un fattore intellettuale, un fattore affettivo, un fattore incosciente. Il fattore intellettuale è la facoltà di pensare per analogia: intendiamo per analogia una forma imperfetta di somiglianza. […] Gli stati di coscienza si combinano perché c'è fra di essi un senso affettivo in comune. Quando a uno stato intellettuale si accompagna un sentimento vivo, uno stato simile o analogo tende a suscitare lo stesso sentimento. […] Quando stati intellettuali sono esistiti, il sentimento legato allo stato iniziale, se è vivo, tende trasferirsi agli altri[200].

Ritengo, perciò, che l'esperienza estetica sia una delle possibilità di apertura per comprendere la *parola muta*, in quel dialogo continuo di idee e scoperte, dove i ragazzi imparano non solo a divenire flessibile come il

[198] Ivi, p.46.
[199] Ibid.
[200] J.P. Sartre, *L'immaginazione idee per una teoria delle emozioni,* Milano, Bompiani, 1962, pp.41-42

materiale che plasmano, ma ad essere "presenti e rispondenti a se stessi e agli altri"[201]. L'esperienza artistica per l'adolescente è di fondamentale importanza in quanto il soggetto è aiutato, grazie a tale esperienza, in quella delicata fase del "principio organizzatore del concetto di sé"[202], inoltre si arricchisce dell'interazione con gli altri grazie ai linguaggi condivisi, che sanno prima accogliere e poi dare forma, con nuovi codici espressivi, alle storie dei ragazzi. Sarà importante quindi, *l*a realizzazione di un ambiente che si prenda cura della possibilità di espressione e di intuizione del soggetto, dove ogni rielaborazione autonoma e manipolazione simbolica del materiale, può essere quel nuovo vincolo che permette una rivisitazione, una trasformazione del passato capace d infondere nell'adolescente la passione di sporgersi all'altruità, Perciò l'estetico è un elemento mediatore perché interviene nella quotidianità ri-significandola, in quanto il processo di mediazione, così come il processo artistico, è un'attività auto-poietica e di ridefinizione del passato e del quotidiano; è la consapevolezza di intenzionare la realtà, dirigendo la scelta dell'azione che porta il soggetto al cambiamento. La creatività diviene percio' una forza resiliente, in quanto ha quel potere di dare voce e di ri-organizzare il disagio psicologico in un'occasione di trasformazione psicologica. L'allievo nel primo atto creativo, si apre al mondo, accoglie in sé la realtà ri-elaborandola, restituendo al mondo la sua riflessione. Il progetto creativo ri-orienta, quindi, perché restituisce al soggetto, attraverso l'elaborazione delle idee, un'emozione che altrimenti rimarrebbe senza nome e senza significato.

3.6 La scelta della Scuola

Ho pensato che fosse interessante, ai fini della ricerca, "ritornare" in classe e chiedere ai ragazzi e alle ragazze cosa fosse per loro il disagio, il blocco, e da cosa potesse scatturire la paura di sbagliare, e infine, quale

[201] F. Caggio, R. Abbatinali, (a cura di), *Quasi Arte,* Bergamo, Edizioni Junior, 2004, p.12.
[202] Damon e Hart, cit in L.C. Galante, P. Michelis, *Gli insegnanti non insegnano, gli studenti non imparano,* Milano, Franco Angeli, 2007. p.23.

rappresentazione o interpretazione potevano restituirmi sul significato "la parola muta".

Ho chiesto all'Istituto Superiore Statale Zappa Fermi di Borgo Val di Taro, in provincia di Parma, dove ho prestato servizio dall'anno scolastico 2012 al 2014 nelle discipline di Scienze Umane e Storia dell'Arte, se erano interessati al mio progetto esplorativo sulla "parola muta". I colleghi hanno accettato con entusiasmo la mia proposta. Ho scelto questa Scuola perchè è l'unico Istituto tra due vallate dell'Appennino Tosco Emiliano, la Valle del Taro e del Ceno, che cerca di offrire più indirizzi possibili (Liceo Scientifico, Linguistico, Scienze Umane, Ragioneria, IPSIA) ad adolescenti che si troverebbero in grave difficoltà a raggiungere le città di Parma o La Spezia che che distano a circa 100-130 Km.

Ho scelto di optare per un intervista esplorativa non strutturata perchè il disagio così come "la parola muta" sono un "processo di personalizzazione"[203] di ciascun ragazzo e quindi con forte valenza soggettiva e qualitativa.
Dietro alle *parole mute*, come raccontano gli allievi, si nasconde l'ansia di temuti errori o la paura dell'abbandono, solitudini silenti, sogni delusi o fiducia mancata. Vuoti dolorosi e zone d'ombra che necessitano di essere accolte per affrontare il percorso di crescita e risignificare quelle parole che "giacciono come un richiamo sommerso"[204].
I ragazzi, come emerge dalle interviste, spesso si sentono a disagio perchè non trovano le parole o il significato che identifichi la loro esperienza di disagio e di malessere. Non trovano *le parole per dirlo*, perchè ciò che si portano dentro, sovente è un vissuto troppo intenso o "grosso" come racconta Erika, tale da non trovare una "similitudine", continua la ragazza, da significare o identificare ciò che realmente si prova. Rimanere spiazzati, disorientati in questo mancato appuntamento con le parole, lascia sgomenti,

[203]P. Bertolini, Diamo parole al dolore. La percezione del disagio e della difficoltà nella vita quotidiana delle bambine e dei bambini. A cura di L.A. Pini, L.R. Saitta, Milano, FrancoAngeli, 2006.116
[204]E. Beseghi, Il giro di vite, immagini della sofferenza infantile attraverso lo specchio della narrazione, in A cura di L.A. Pini, L.R. Saitta, Op. cit. p.121

turbati, imbarazzati mi dicono gli allievi e le allieve; perchè le parole che conoscono non riescono ad offrire un *orizzonte di senso* al loro sentire.

- Le interviste esplorative le ho svolte in una classe IV del Liceo delle Scienze Umane e in una II dell'IPSIA (Meccanica e Agraria).

-Le classi di circa 25 allievi sono state divise in gruppi di 5 allievi.

Presentazione dell'attività alla classe 4D

Dopo la conoscenza del gruppo classe, mi reco con le prime 5 ragazze nell'aula riunioni, dove disponiamo o le seggiole in cerchio. Dopo aver raccontato che ho insegnato qualche anno prima nella loro scuola, le allieve si sono rilassate e molto gentilmente si sono prestate a rispondere e a farsi guidare alla riflessione sul disagio. Sono state le loro risposte che mi hanno portato al concetto di incomunicabilità e mancata espressione di Sè.

3.6.1 Interviste

1Gruppo. Ore 8,30-9,40

Ragazze se vi dico "disagio" a cosa pensate? Potete rispondermi con un anedotto, un esempio, anche con un'immagine....

- Lisa: *«**S**econdo me ci sono tanti tipi di disagio, hmm... beh ecco.... con gli amici, con i compagni, con la famiglia e poi a scuola». (si ferma)*

Guardo le ragazze per vedere se qualcuna si ritrova e Giorgia spontaneamente afferma…

- Giorgia: *«è qualcosa che ti blocca il disagio, mentre se ti senti a tuo agio ti trovi bene, cioè ti senti tranquilla anche di parlare, non ti senti giudicata... hmmmm.per esempio ti senti bene a parlare ad esprimerti, cioè.... non sei in imbarazzo...Vede anche quando ti prepari per l'interrogazione, magari la sai, beh cioè ti sei preparato…poi... d'improvviso, non ricordi non sai più quello che devi dire...intanto passa il tempo...».*
- Lisa: *«**S**i, è vero se ti senti a disagio.... hmm... io personalmente non mi trovo a parlare».*

Silenzio generale, le ragazze sono un po' meno imbarazzate.

Qualcun 'altra?

«No, no, tutto qui…» (quasi tutte), poi improvvisamente interviene Melania...
- Melania: «*Behhh...ehmmm... ecco…io mi sento fuori posto, e sto in silenzio».*
- Lisa: *«**I**l disagio si esprime anche nella tonalità della voce, per esempio quando non riesco a dire ciò che voglio».*
- Elena: «*Non trovo un motivo per cui dovrei parlare se ho un disagio».*

Quindi se non sbaglio, il disagio è provocato da una mancata espresività, da un problema comunicativo? Mi sembra di capire, legato alla parola?
Le ragazze annuiscono e confermano con un sorriso.
Bene, se vi chiedo di dirmi cosa vi fa pensare l'espressione "la parola muta" sapete dirmi secondo voi cosa può significare? E se può rappresentare quello che avete detto?

- Lisa: *«Si, penso sia questo, penso a quando ti capita qualcosa di più grosso di te e non sai come definirlo, anche perchè poi se usi parole sbagliate puoi aggravare la situazione. Magari non riesci a dire la verità, perchè non riesci».*

Giorgia è l'unica ragazza che non interviene, però ascolta e in alcuni momenti arrossisce, probabilmente perchè si identifica con ciò che viene detto, o forse vorrebbe intervenire.
Allora le chiedo se vuole dirci la sua opinione ma che non è obbligata.

- Giorgia: *«**M**i piace sentire a parlare di queste cose, perchè spesso succedono cose che mi bloccano e riesco a parlarne solo con chi mi fido, (pausa) cioè a volte parlo anche ma dico cose così giusto per farli stare zitti».*
Chi?
«Ehhh, chi mi chiede... (pause...silenzi)
a me sono successe delle cose per esempio, come la morte di amici o persone che conoscevo, (pausa. Il viso è segnato da un'ombra di commozione) ti tieni dentro tutto per paura di non essere compresa».

E se resci a parlarne con chi ti fidi o con chi vi fidate?

- Quasi tutte: *ti sfoghi,*
«mi tolgo un peso» ribadisce Giorgia

Da cosa è dato questo peso?

Tempestivamente interviene Lisa
- Lisa: *«**D**al fatto che tieni dentro qualcosa, che forse non riesci a spiegare a parole, cioè...(pausa) non ce la fai. Come qualcosa di brutto che devo risolvere con l'altro e a volte gli altri non capiscono».*

Riuscite a darmi un'immagine di ciò che avete detto sul disagio nel raccontare o nel trovare le parole per dirlo?

-Lisa: *«**P**enso ad una gabbia o una stanza vuota, perchè se non riesci a parlare ti senti come imprigionato, a volte poi si possono sbagliare le parole, una parola può essere sbagliata, può dire quello che magari poi ti penti di aver detto. Non sempre trovi la soluzione con le parole, forse meglio stare zitti, si, si, a volte sto in silenzio per non pentirmi».*

Bene! Avete altro? Mi avete dato spunti interessanti, grazie.
Ci salutiamo

2 gruppo, 9,50- 11,00

Ci presentiamo. Segue premessa.

Ragazze cosa è il disagio?

-quasi tutte: *«Quando stai male, hai un malessere, non stai bene dove sei...».*
- Emily: *«Si...quando ti blocchi, non riesci…. a… dire ciò che vuoi».*
È una parola muta? È chiara questa definizione
Quasi tutte: annuiscono... si, si...qualcosa che rimane bloccato

-Emily: *«Per me la parola muta è qualcosa che si trasmette senza bisogno di parlare, perche' secondo me la parola muta parla più di quanto possa dire la parola in sé in un discorso, perchè parlando spesso ci si comporta in modo diverso da ciò che si vuole dire veramente. È come se la parola fosse uno schermo».*

Quindi il silenzio a volte eè piu sincero?

- «ssSi si certo!».
annuiscono tutte.
-Giada: *«**A**volte non si parla perchè dallo sguardo ti senti giudicata».*
-Serena: *«**N**on parli perchè hai paura di sbagliare, vuoi creare altre parole per smentire la parola vera, quindi a volte si dicono parole bugiarde, perchè non dici quello che è vero …cerchi delle informazioni che siano un sinonimo di quello che veramente vuoi dire».*

Quindi se non ho capito male cerchi una parola veritiera che sappia identificare
il tuo significato?

-Si si certo così..
- Serena: *«**I**o vorrei avere delle parole chiave per esempio, per trasmettere la mia vita traballante».*

Perchè traballante?

-Serena: *«Perchè ci sono stati momenti difficili e poi facili ...e poi difficili... tarabballante quindi».*

Penso che tu abbia trovato la parola giusta, perchè rende l'idea, qualcosa che non cade mai ma che sta trovando un equilibrio....

-Serena: *«**SS**iiii. Ecco penso a un foglio vuoto dove non c ' è nulla di scritto, perchè in noi non c'è nulla di scritto».*
-Claudia: *«la parola muta è qualcosa che non trova espressione, come una tela vuota che non sa tradurre l'emozione dentro di noi. A volte si ha paura del giudizio, dell'etichetta, dell'aspettativa. Penso a un colore blu, si, blu notte».*
-Anonimo: *«La parola muta è ciò che non si dice».*

Cos'è che non si dice?

«Ciò che è personale e hai paura che possa far preoccupare gli altri, chi ti è vicino, piuuttosto lo tengo per me o lo dico solo se mi fido».

Bene, se avete altre riflessioni ditemi pure...
Ringraziano e salutano.

3 gruppo, 11,10.-12,00.

Presentazione e premessa

Ragazze, cosa vuol dire e che significato ha per voi il disagio?

-M. Stella: *«Per me il disagio è quando stai male e non trovi le parole adeguate perchè è difficile, hai paura di sbagliare».*
-Giulia*: «Il disagio è un malessere che non ti porta a essere te stesso. Ho paura di un giudizio per esempio, legato a un mio comportamento. Un blocco…».*
-Veronica: *«Allora, per me il disagio è uno sconforto e non stai bene. (pausa)... per esempio un litigio con una persona a cui tieni».*
-Sara: *«Il disagio ti porta giù. È l'ansia, l'apprensione... però ormai ho superato questa ansia».*

Come hai fatto?

«Mi concentro in qualcosa di pratico e non ci penso...».
beh, complimeti, si fa proprio così...
(Silenzio)

Invece...Cosa vuol dire parola muta secondo voi?

-M. Stella: *«che hai bisogno di tradurre quel qualcosa».*
Cosa?
M. Stella: *«Mmahhh ...non saprei, quel qualcosa che hai dentro, che ti tieni sempre dentro…*

Mentre la parola muta mi fa venir in mente un ragazzo con la bocca tappata, bloccata...ma oltre la bocca anche la mente, sì la mente chiusa, come un limite che gli impedisce di esprimersi, di dire le sue opinioni, non perchè non gli viene la parola giusta, ma perchè si limita lui a non parlare».

Come se si autocensurasse?

-M. Stella: *«Siii ecco». Pausa lunga*
«Cioè a volte sono le persone che hai intorno che ti limitano, con i giudizi. I giudizi ti fanno agitare. Poi se non riesci a dare il meglio di te in una verifica provi molta delusione, appunto per il giudizio e sicuramente per il confronto, che porta alla competizione».

Quindi hai paura del voto?

*-**M. Stella:** «Behh, c'è un mondo dietro il voto».*
un mondo ?? interessante, e che mondo?
-M. Stella: *«Un mondo...hmmmm... fatto di aspettative, anche dei familiari, poi penso al futuro, alle soddisfazioni che si possono ottenere».*
***-Veronica**: «la parola muta mi fa pensare .... si, anch'io ho l'immagine di un ragazzo con la bocca bloccata».*

E da cosa è bloccata secondo te?

Dalla rabbia, perchè è la rabbia che gli impedisce di comunicare.

E voi ragazze vi trovate in questa definizione?

***-Tutte** «*E' behh, si, si ...è così ...»

Volete aggiungere qualcosa?
Sorridono con un po' di imbarazzo, ma soddisfatte: «No, no».

ci salutiamo.

4 gruppo. 12,00- 12,30

Buongiorno ragazze...

presentazione, premessa

Cos'è il disagio per voi?

-Daniela: *«Io provo disagio quando non riesco a esprimermi, cioè sono contenta quando il mio messaggio è arrivato! Poi penso che se una famiglia non segue le scelte del figlio ma lo condiziona, ecco, (pausa)hmmm ...questo è un altro disagio».*
*-**Aisha**: «Per me il disagio è uno spazio interno non tranquillo».*

*-**Marta:** «Il disagio è quando non riesci a fare delle cose, a esprimerti o non riesci ad avere un comportamento naturale (particolarmente commossa)».*
***-Emanuela:** «Che hai dentro qualcosa provocato dall'esterno».*

E parola muta cosa vuol dire secondo voi?

***-Daniela:** «La parola muta è la persona che non riesce ad esprimersi, forse perchè è sottomessa da una persona più estroversa, penso a quelle persone timide».*
***-Aisha:** «La parola muta è quando non si hanno gli strumenti per arrivare al piacere di dirlo con le parole, come in una discussione. Ci sono parole che possono migliorare o peggiorare, questo dipende dalla situazione che si è creata. Mi fa pensare ad una stanza buia».*

***- Marta.** «La parola nuta è un messaggio, un avvenimento che non trova soluzione, penso a quelle persone, come le minoranze etniche, tipo quello che sta avvenendo nel mondo, dove molti eigrati non possono parlare pe paura di persecuzioni, o non riescono a raccontare la loro storia. Penso al marrone».*
***-Emanuela:** «Non mi sento io. La parola muta non porta a essere se stessi, quindi si sente fragile. Grigio come un filtro, un'ombra di un viso».*
Bene vi ringrazio!

18 Aprile, ore 8,30

Incontro con la 2P IPSIA (Bedonia) 1 gruppo.

Questa classe è formata da 30 allievi, ma in 5 non hanno voluto partecipare alle interviste, i colleghi mi hanno detto che i ragazzi non riuscivano a capire il ruolo del pedagogista, anche se hanno cercato di spiegarlo, erano seriamente convinti che fossi una psicolga e che il progetto proposto fosse un modo ingannevole per "psicoanalizzarli".

Dopo essermi presentata alla classe, chiamo il primo gruppo che ha aderito alla mia iniziativa e insieme ci rechiamo in una stanza vicino alla loro classe. Anche per questa occasione, i colleghi mi hanno riservato un'aula spaziosa e luminosa, con ampie finestre, non posso non ammirare il bel paesaggio di montagna che commento insieme ai ragazzi. Mi presento e noto che i ragazzi sono molto imbarazzati, non riescono a sostenere il mio sguardo. Chiedo loro se è la prima volta che sono intervistati, rispondono di 'sì' con una sorta di rassegnazione. Cerco di spiegargli a cosa servono le interviste esplorative ai fini di una ricerca cercando di non svelare nulla

sull'argomento della mia tesi. Per metterli a loro agio gli chiedo di parlarmi del loro indirizzo di studi, cerco di farli a riflettere spiegando loro che ogni campo disciplinare ha bisogno di altri saperi per capire e indagare maggiormente il proprio ambito di ricerca. I ragazzi sono meno intimiditi e mi fanno qualche esempio riferito al loro settore: Agraria e Meccanica; cerco ti trovare un "terreno di copartecipazione" soprattutto quando iniziamo a parlare delle difficoltà scolastiche. Così a un certo punto, trovo il momento adatto per coinvolgerli con le mie domande...
(Per ogni gruppo si ripeterà questa premessa dialogata).

- Ragazzi visto che continuate a dirmi che per studiare bisogna aver voglia e per ciò vi sentite anche insoddisfatti, a disagio con voi stessi, ma cos'è il disagio? Cosa provate quando vi sentite a disagio?

-Mattia: *«...boooo, non so, beh si ...non ti viene niente e sei bloccato... ti vergogni, non sei a tuo agio. Come quando non ne hai voglia di studiare, vorresti far dell'altro... uscire!».*
-Antony: *«Per me è quando non sei sicuro, perchè non hai studiato e hai vergogna, perche ti senti impreparato».*
-Ilaria: *«Ti blocchi perchè non ti senti te stessa».*
-Anonimo: *«Vorresti comportarti in maniera diversa, a volte dici e fai ciò che non sei, magari parli troppo e ti senti in imbarazzo».*
-Alessia: *«Quando non riesci a lasciarti andare, hai paura di fidarti, ormai ci sono troppe maschere e fai fatica a parlare».*

Quindi un blocco? Un blocco di espressività?

Quasi tutti: «Siiii».

Se vi dico "parola muta"? È molto strana questa definizione? Forse sbagliata?

-Mattia: *«No, beh, è qualcosa che ti impedisce di dire delle cose. Hmm, cioè, come un disagio, sempre un blocco, quella cosa lì».*
-Antony: *«Si uguale, non sai esprimerti, però piuttosto io rispondo se mi mettono a disagio, cioè mi difendo, non me ne sto zitto. (sorride)».*
-Ilaria: *«Si è sempre un blocco che non ti permette di essere te stessa».*
anonimo: *«Si anche per me».*
-Alessia: *«E' Quando non ti fidi dell'altro e ti blocchi».*
-Anonimo: *«E' proprio quando non ti fidi più!!!».*

Quindi per voi la parola rimane muta perchè si ha paura di un'altra delusione, mi fate venir in mente la frase "Ti do la mia parola" come atto di fiducia, se poi viene a mancare, beh si rimane "scottati".

I ragazzi annuiscono, qualcuno di loro guarda in basso.

-Anonimo: *«Si, è così almeno per me, se ti deludono non solo non vuoi più parlare a quella persona, ma poi ti succede con tutti! Allora ti tieni tutto dentro».*

Rimangono in silenzio. Dopo poco ci salutiamo.

2 gruppo. 9,30-10,30

Presentazione e premessa.

Anche in questa occasione inizio le interviste quando vedo che i ragazzi si sentono a loro agio.
Ragazzi, cosa è il disagio?

-Samuel*: «Il disagio è quando sei in una situazionee in cui ti senti in imbarazzo, sei incerto, insicuro. È quando sei insicuro e non hai voglia di far figuracce, tipo se sei in classe con i compagni, che ne so, magari dici una cavolata ... cioè ci pensi bene prima... fiii... se sbagli, che figura... non te la cavi più». (diventa rosso)*
-Martina: *«si quando non ti senti bene in quella circostanza, sei insicuro, però a volte riesci a dire di più se non ti esprimi con le parole, ma con i gesti».*
-Ruben: *«Sono a disagio, anch'io come lui (indica Samuel) quando non riesco a esprimermi per paura di fare brutte figure».*
-Alessandro: *«Hai un disagio quando hai un malessere, se provi vergogna, imbarazzo».*
-Gabriele: *«Per me è quando non riesco a ricambiare un favore, non so come sdebitarmi…».*
-Andrea: *«Be a me uno che mi fissa con lo sguardo mi mette a disagio».*

E cosa vuol dire parola muta? Vi sembra strana come definizione? Cosa vuol dire scondo voi o cosa vi fa venir in mente?

-Ruben*: «hmmmm la parola muta, cioè, come quando ti va in "palle il cervello", sei incerto e ti blocchi non sai più cosa dire».*
-Alessandro: *«quando hai difficoltà nel parlare, cioè magari vuoi chiedere ma non hai voglia».*

In che senso, perchè non hai voglia, cosa te lo impedisce?

«No no, cioè a me succede a lezione, se non capisco vorrei chiedere al prof. di rispiegarlo, ma non ho voglia di risentire tutta la spiegazione, però vorrei ma mi fermo.... (sorride) non ne ho proprio voglia».
-Gabriele: «Non saprei, sicuramente non ti viene la parola giusta e ti arrendi».
Ci salutiamo

3 gruppo, 10,30-11,30

presentazione e premessa

Cos' è ragazzi il disagio per voi, cosa provate o avete provato a riguardo?

-Katerina: *«Per me Il disagio è la paura di essere esclusi, esclusi da un gruppo, come i compagni o gli amici... stai male davvero…».*
-Daniela: *«Il disagio è avere vergogna che le persone ti prendano in giro, sentirti fuori da tutto».*
-Nicolas: *«Il disagio è il non star bene in una situazione».*

Cosa è una parola muta? Potete spiegare questa definizione anche con un colore o con un'immagine se è troppo complessa

-Katerina: *«Per me è sempre sempre esclusione, vuol dire chiusura, vuol dire silenzio, che a volte dice tanto invece».*
-Andrea: *«Penso al grigio, come se la mente diventasse oscura, una forte ansia di sbagliare, tipo quando il prof ti fa una domanda infame e non sai cosa rispondere».*
-Nicolas: *«Per me la parola muta è la debolezza, non sai cosa dire, ti senti debole».*
-Melissa: *«Muta perchè mi fa venir in mente una persona così bloccata che devi stargli vicino, incoraggiarlo perchè non ha autostima...allora devi cercare di sbloccarlo. È difficile».*
Dopo aver commentato positivamente le loro risposte ci salutiamo

4 gruppo, 11,30-12,15

Presentazione e premessa

Cos' è ragazzi il disagio per voi, cosa si prova?

-Lorenzo: «*Il disagio behhh...quando sei richiamato e ti agiti, hai ansia. provi vergogna, ansia, davanti a tutti e non vuoi fare brutta figura».*

-Sebastiano: *«Paura di sbagliare e imbarazzo (si blocca)».*
Manuel: «Quando ti trovi in una situazione che ti fa star male e non sai come fare ad affrontarla».

Cosa è una parola muta secondo voi? È difficile come definizione?

-Lorenzo: «*La parola muta …. mahhh... cioè è' facile capirla ma è difficile spiegarla. Come quando una persona resta bloccato. Anche se le cose le sai, però non le dici* per paura di sbagliare*, non hai coraggio».*
-Sebastian: *«Che sei chiuso prof.…non puoi spiegare se sei chiuso».*
-Manuel: *«Con una ragazza per esempio, quando hai qualcosa che non riesci a dire o hai paura di offendere qualcuno, allora tieni nscosto quello che devi dire».*
Rimangono in silenzio.

Ci salutiamo

3.6.2 Restituzione

Qualche giorno dopo sono ritornata in entrambe le classi per dialogare e restituire agli allievi ciò che è emerso dalle loro risposte.

Noto in particolar modo che il gruppo del liceo continua ad avere un po' di soggezione nei miei confronti, diversamente i ragazzi di II P (IPSIA) hanno perso quel velo di imbarazzo e timidizza, ora mi sembra di afferrare molto chiaramente quella dimensione di svogliatezza che mi raccontavano. Alcuni di loro sono molto esuberanti e non riescono a stare fermi . Chiedo loro se vogliono mettersi in cerchio, come nelle interviste, ma questa volta preferiscono trincerarsi dietro ai banchi coperti da zaini e giacche. Durante quest'ora di restituzione ho ricordato le loro risposte, e qualcuno ha sottolineato che è stato colpito da due frasi che ho citato nel nostro primo incontro: "L'uomo non può non comunicare" di Paul Watzlawick e "non c'è altro dell'Altro" di Lacan, riscrivo le frasi alla lavagna in modo da coinvolgere l'intero gruppo; con molta energia e fatica riesco a raccogliere i commenti dalla maggior parte del gruppo. Lorenzo, per esempio, dice: «mi è piaciuta la frase "nonc'è altro dell'Altro" perchè ti fa capire che comunque la tua vita dipende dall'altro, dagli altri, da come ci trattano durante la giornata, non so i genitori, l'insegnante o la ragazza. Mentre l'altra frase vuol dire che non puoi mai sfuggire, un po' come diceva lei prof, che se una mattina, non so, entra un ragazzo in classe e non saluta nessuno e si mette in un angolo, beh...hh... dice molte più cose così».

Dopo aver ringraziato Lorenzo, del suo prezioso commento, rimango stupita dall'atteggiamento di un ragazzo in prima fila che non ha partecipato al focus group, ma guarda nel vuoto ascolatando la musica con visttosissime cuffie. Gli chiedo se vuol dire cosa ne pensa di queste frasi che ho scritto, e che capisco molto bene che sicuramente, ascoltare la musica è più piacevole, ma forse può trovare qualcosa di interessante anche in questa esperienza. Il ragazzo mi osserva e mi lancia uno sguardo contrariato, sottovoce mi dice: "lasciamo perdere...".In quest'occasione mi

rendo conto che dinanzi a me c'è un ragazzo con chissà quale storia di parole-mute.

3.6.3 Non riesco a spiegarmi...

"Che vuoi dire?" disse il Bruco, severo "Spiegati!".
"Mi dispiace signore, ma non posso spiegarmi" disse Alice "Perchè io non sono più io; capisce?" "No" disse il Bruco.
"Mi dispiace di non sapermi esprimere più chiaramente" riprese Alice con molta gentilezza "Ma non ci capisco niente neppure io, aver cambiato di statura tante volte in un sol giorno è una cosa che confonde parecchio".

(L. Carrol, Alice nel paese delle Meraviglie)

Se i significati comunicativi dei bambini sono difficilmente decodificabili[205], quegli degli adolescenti sono spesso inattraversabili, perchè loro stessi non riescono dare un nome alle loro paure, alle loro ombre; e le loro articolazioni emotive[206], così dense di significati indicibili risultano spesso banalizzate e inaridite perchè non trovano una parola che corrisponda ai loro paesaggi interiori. Ogni significato ha la sua scatturigine nella parola, perchè in essa, la significazione riceve il "principio del suo funzionamento- la sua chiave"[207]. La parola, quindi, rimane *muta* quando non trova la *chiave,* il codice di accesso per significarla.

Lisa afferma: «Si, penso sia questo, penso a quando ti capita qualcosa di più grosso di te e non sai come definirlo, anche perchè poi se usi parole sbagliate puoi aggravare la situazione. Magari non riesci a dire la verità, perchè non riesci».

[205]L.R. Saitta, U*n così forte desiderio di ali,* in A cura di L.A. Pini, L.R. Saitta, Op.cit p.19
[206]Iivi, p.20
[207]ibid

Le parole si interrompono o sono reffrettarie perchè l'eco emotivo dell'incomunicabilità eccede rispetto alla sua significazione, in altri termini, il segno che tendenzialmente manifesta la sua pregnanza semantica, non trovando una significazione o le *"parole adeguate"* - come hanno suggerito le studentesse- viene negato, rimosso, reso muto. I significati iniziano a prendere forma solo se l'adulto si accosta empaticamente al loro racconto interrotto o inenarrato, attendendo o offrendo loro nuovi significati ai *non-detti*. Si crea così uno spazio di fiducia e appertenenza dove il soggetto può organizzare in tranquillità l'articolazione di un discorso senza sentirsi giudicato.

Infatti, Serena afferma: «Non parli perchè hai paura di sbagliare, vuoi creare altre parole per smentire la parola vera, quindi a volte si dicono parole bugiarde, perchè non dici quello che è vero … cerchi delle informazioni che siano un sinonimo di quello che veramente vuoi dire».

Come racconta l'allieva, la significatività dell'esperienza vissuta spesso non riesce ad accedere ad una corrispondenza semantica nell'universo linguistico del soggetto, questo accade per paura di non trovare le parole giuste, forse perché molti vocaboli non si conoscono, o più semplicemente perché si vuole celare intimamente il vero significato di ciò che ci è accaduto e non si vuole svelare.

Solo dal dialogo paritario afferma Zagrebelsky[208], purchè sia privo di ogni pressione e sottomissione dell'altro, può originarsi l'"Isonomia"[209] della parola, l'eguaglianza di tutti i cittadini alla partecipazione comunitaria. Ecco perché la democrazia ha urgenza, per rifiorire continuamente, dell'educazione come *cura delle parole,* capace di dare voce all'originalità contro la ripetizione delle parole svuotate e impersonali, solo così si promuoveranno le tensioni creative e le vocazioni dei soggetti. Essere padroni della parola significa condividere ciò che pensiamo e ciò che proviamo, significa essere riconosciuti e accolti, diversamente nella mancata condivisione ci si sente esclusi, isolati, come racconta Daniela: «Il

[208]G. Zagrebelsky, *Imparare democrazia*, Torino, Einaudi.2007, p.42
[209]Ivi, p.157

disagio è avere vergogna che le persone ti prendano in giro, sentirti fuori da tutto».

> La parola ha bisogno di cura particolare[..] il numero di parole conosciute e usate è direttamente proporzionale al grado di sviluppo della democrazia. Poche parole, poche idee, poche possibilità, poca democrazia; più sono le parole che si conoscono, più ricca è la discussione politica e, con essa, la vita democratica[210].

Di solito a scuola noi insegnanti evitiamo di chiedere cosa si cela sotto uno sguardo perso nel vuoto, perchè non è facile far emergere e poi confrontarsi con quelle trame nascostea cui dare un senso e un orientamento. Serve soprattutto quel tempo lento e opportuno dell'ascolto, spesso fagogitato dalla fretta delle programmazioni didattiche, dai saperi logico-formali che non lasciano il tempo per prendersi cura di rintracciare le emozioni e i racconti invisibili dell'interiorità. Il tempo della fretta della competitività efficentista non lascia spazio all'ascolto del disagio, del malessere, come cifra di differenza e unicità del soggetto. Accogliere il silenzio come autenticità significa garantire il diritto allo sguardo e all'ascolto "afferrante" per quei linguaggi silenti che necessitano della dimensione del *Kairos*, del tempo opportuno, per far riconciliare nel presente la paura e l'ansia del passato e l'angoscia del futuro, rinnovando una consapevolezza del Sè per proiettarsi responsabilmente nel domani.

Di conseguenza, la scuola, come luogo privilegiato dell'educazione, deve impedire l'insorgere del limite autoescludente, impegnandosi nella realizzazione di un ambiente che si prenda cura dell'oralità come possibilità democratica della parola e della differenza, capace di infondere nell'allievo la curiosità di sporgersi all'*altruità*, oltre i propri schemi narrativi. Se nella parola vi è identificata "la chiave stessa di ogni vivente intersoggettività"[211], ebbene, l'educazione deve creare ambienti aperti alla pluralità dei linguaggi condivisi, i quali sappiano prima accogliere e poi dare forma, con nuovi codici espressivi, alle storie e alle diverse esigenze

[210]Ivi, p.35
[211]G. Dorfles, *Itinerario estetico, simbolo mito metafora,* Bologna, Editrice Compositori, 2011 p.191

degli allievi. L'educazione alla *parola* autentica si otterrà attraverso la valorizzazione della triade *continuità-condivisione-integrazione,* pronta a garantire capacità di effettiva significazione e di autenticità esistenziale.[212]

Lo schema narrativo del sé nasce proprio con le parole che vengono scelte per raccontare e definire la propria storia: «Ci sono parole che aprono prospettive e parole che chiudono, parole che danno aria, ossigeno, parole definitive e parole sospese […]»[213].

Come afferma Marta Nussbaum, l'atteggiamento inerte, sottomesso, e soprattutto rinunciatario, è esiziale per la democrazia, perché le *democrazie*[214] prendono vita e sono alimentate dal pensiero critico, dalla discussione e dalla controvèrsia, e non sopravvivono senza cittadini attivi e aperti alla differenza dell'alterità.

> Per assolvere a questo compito, le scuole devono assegnare un posto di rilievo nel programma di studio alle materie umanistiche, letterarie e artistiche, coltivando una formazione di tipo partecipativo che attivi e perfezioni la capacità di vedere il mondo attraverso gli occhi di un'altra persona […]. C'è bisogno di coltivare lo «sguardo interiore» degli studenti, e ciò implica un'istruzione particolarmente attenta alle lettere e alle arti […] che metta gli allievi in contatto con le problematiche di genere, razza etnia e li conduca all'esperienza e alla comprensione interculturale. Questa ed umanistica può e deve essere il fulcro dell'istruzione tipo «cittadino del mondo», perché spesso le opere d'arte sono un modo insostituibile mediante il quale iniziare a comprendere le conquiste e le pene di una cultura diversa dalla propria. […] Esse alimentano le capacità di gioco e di empatia in senso generale, e in particolare lavorano sulle zona d'ombra culturali.[215]

La filosofa americana raccoglie l'insegnamento deweyano nel proporre una cultura umanistica per educare alla democrazia; l'istruzione dovrà essere

---

[212] Questa riflessione è presa dal mio contributo, *Per un laboratorio di parole, comunità educante di democrazia*, in T. Pironi, E. Beseghi (a cura di) *Research in progress: a cent'anni da Democrazia e Educazione di J. Dewey,* Milano, Franco Angeli.pubblicazione in corso.

[213]E.Musi, *Aver cura della differenza nella vita delle parole: note di pedagogia inattuale ispirate ad alcuni pensieri di G.M. Bertin, in* Il *futuro ricordato* (a cura di M. Contini, M. Fabbri) Pisa EDIZIONI ETS; 2012 p.380)

[214] M.Nussbaum, *Non per profitto Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011, p.210

[215]Ivi, p.112

attenta alla Letteratura e all'Arte[216] per coltivare *lo sguardo interiore* degli studenti. «Così uno studente può scoprire, ad esempio, che il terreno dell'interpretazione è una zona franca in cui ciascuno ha una sua insostituibile verità da portare, e in cui di tanto in tanto tocca a lui "insegnare" e all'insegnante "imparare"» [217].

I ragazzi attraverso il silenzio o l'aggressività verbale sembrano cercare, con i soli e pochi mezzi comunicativi che conoscono, una sorta di "attestazione di relazione"[218] come richiamo all'unico legame relazionale conoscibile, anche se disfunzionale. La sofferenza e l'aggressività, si nascondono in un silenzio sordo per trincerare e difendere, dietro a queste parole mute, una solitaria fragilità.

> Quando l'adolescente fin da bambino non è aiutato a sperimentare e a tollerare la sofferenza, il dolore diviene un'esperienza invivibile e accade allora che la vita emozionale sia compressa, a volte annullata. E dove c'è un soffocamento dell'affettività questo a un suo corrispondente a livello di pensiero o capacità mentali, perché la comprensione dello sviluppo emotivo danneggia fortemente anche le capacità mentali o di apprendimento[219].

Parafrasando Alice Miller, il soggetto in crescita può vivere i suoi sentimenti solo se c'è un adulto che li sa accogliere [220], ma se questa condizione viene a mancare tant'è è più facile inibire le emozioni, per paura di non essere compresi.

L'adulto dovrà mettersi sulle tracce[221] di quelle sofferenze mute, celate sotto energie vitali ormai sopite per aiutarle a prendere una forma significante anziché, come scrive M.G. Contini, "permanere come magma dolorosamente indicibile"[222].

---

[216] Penso sia importante riflettere a tal proposito, di quanto la ricerca pedagogica, quale "Spazio aperto di riflessione critica che tiene viva l'indagine sull'educativo- formativo", come sottolinea F. Cambi, così come la ricerca estetica, si nutrano di polisensi, divergenze, e di quell' apertità come: "Cifra ontologica del suo farsi sapere epistemico (sull'uomo per l'uomo)". La pedagogia è anche arte, continua Cambi, perché: «Corrisponde all'applicazione delle conoscenze necessarie per la realizzazione di un progetto». La pedagogia come l'arte crea sempre qualcosa di inedito. Si veda F. Cambi, 2009.

[217] G. Ermellini, in Bertolini P., (a cura di), *Sulla didattica*, Firenze, La Nuova Italia;1990, p.247

[218] V.Andreoli, *Il dolore del bambino*, in A cura di L.A. Pini, L.R. Saitta, Op.cit. p.121

[219] T. Cancrini, *Un tempo per il dolore,* in A cura di L.A. Pini, L.R. Saitta, Op.cit, p. 62

[220] A. Miller, *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé. Riscrittura e continuazione,* Bollati Boringhieri, p.19

[221] M.G. Contini, in (A cura di) L.A. Pini, L.R. Saitta Op.cit. p.73

[222] Ivi, p.75

L'impegno pedagogico, e il fine di questa ricerca, sarà quello di riconoscere le tracce comunicative per offrire la possibilità a quegli adolescenti di raccontare, attraverso linguaggi diversi, la parola muta, non per stanarla e ridurla ad una mera risposta del non detto, o lasciarla naufragare nell'indifferenza, ma per restituire uno spazio e un tempo a quei significati che non trovano un campo semantico adatto per disvelarsi. La parola muta diventa simbolo solo se è riconosciuta come segno di un significante inibito, altrimenti è condannata a rimanere senza voce.

Alessia nell'intervista racconta: «Quando non riesci a lasciarti andare, hai paura di fidarti, ormai ci sono troppe maschere e fai fatica a parlare».

È nello sguardo primigenio dell'Altro da sé che si fonda quella cifra destinale ineludibile per il soggetto in crescita, *nell'essere visto infatti, l'individuo* acquista la consapevolezza di sé, come scrive R. Fadda, infatti:

> Senza il riconoscimento di quello sguardo contemplante, il destino formativo di ogni uomo, e dunque il destino *tout court*, è già fortemente segnato in senso negativo. La vita diventa una ricerca continua e disperata di quel riconoscimento originario che gli è stato negato. Tutto assume i connotati della disumanità: lo sguardo dell'altro su di lui è disumano; il suo sguardo sul mondo, sui suoi simili e su se stesso è disumano[223].

> Dare parole al dolore vuol dire[...] assumersi la responsabilità dell'interpretazione delle parole del dolore. L'ermeneutica delle parole del dolore è semplicemente la risposta alla domanda del paziente. Essa dipende dalla cura per il paziente riconosciuto prioritariamente come qualcuno che domanda e aspetta risposta da altri. Etica della cura come etica della risposta. La sfida di dare parole al dolore: quello in cui siamo in presenza della refrattarietà al linguaggio. Il caso più difficile è esemplificato da una gamma che va dalla non ancora compiuta padronanza del linguaggio [...] alla non più posseduta competenza comunicativa [...] nel caso difficile, noi dobbiamo dare parole a un dolore linguisticamente opaco, muto[224].

[223]R. Fadda, *Promessi a una forma*, Op.cit. p.206

[224]S.Vega, I volti del dolore, in (A cura di) L.A. Pini, L.R. Saitta Op. cit. p.230

CAPITOLO 4

4.1 *Educazione estetica, per una pedagogia della parola muta*

> Le scuole devono assegnare un posto di rilievo nel programma di studio alle materie umanistiche, letterarie e artistiche, coltivando una formazione di tipo partecipativo che attivi e perfezioni la capacità di vedere il mondo attraverso gli occhi di un'altra persona […] C'è bisogno di coltivare lo «sguardo interiore» degli studenti, e ciò implica un'istruzione particolarmente attenta alle lettere e alle arti […] che metta gli allievi in contatto con le problematiche di genere, razza etnia e li conduca all'esperienza e alla comprensione interculturale. Questa ed umanistica può e deve essere il fulcro dell'istruzione tipo «cittadino del mondo», perché spesso le opere d'arte sono un modo insostituibile mediante il quale iniziare a comprendere le conquiste e le pene di una cultura diversa dalla propria. […] esse alimentano le capacità di gioco e di empatia in senso generale, e in particolare lavorano sulle zona d'ombra culturali[1].

Come insegna Marta Nussbaum: la cultura umanistica può educare alla democrazia, e un'attenzione particolare alla Letteratura e all'Arte possono coltivare lo *"sguardo interiore"* e accogliere soprattutto quelle "zone d'ombra culturali" dei bambini e degli adolescenti mettendoli in una relazione di empatia e dialogo. Lamberto Maffei, in *Elogio della parola*, dichiara che la parola "è una facoltà che va coltivata e affinata per tutta la vita"[2], perciò, la scuola, soprattutto nell'epoca della "fuga della parola"[3], ha la responsabilità pedagogica di aiutare i giovani ad imparare l'uso delle parole per vivificare il pensiero critico e per confrontare con gli altri le proprie opinioni.

> Corre il dubbio che l'incuria in cui è lasciata la scuola, nel disinteresse dei giovani, non sia solo casuale ma programmata, perché una buona scuola può far paura a chi ha ingiusti privilegi che non vuol perdere. Sudditi muti, non educati alla parola e al pensiero, sono cittadini funzionali a una democrazia solo di facciata[4].

[1] M.Nussbaum, Op.cit. p.112.
[2] L.Maffei, *Elogio della parola*, Bologna, Il Mulino, 2018, p.9
[3] Ivi, p.22
[4] Ivi, p.70

Il neurobiologo propoe una "Scuola della parola"[5], che sappia accendere l'entusiasmo dei giovani per la cultura umanistica.

L' educazione estetica, si è detto più volte, oltre edificare dimensioni di *apertità* capaci di significare le *divergenze* dei soggetti come cifre di unicità creativa, realizza l'integrazione delle funzioni emotie e intellettive del soggetto in crescita ad un rinnovato interesse *per* il mondo. Ecco perché si cercherà, in quest'ultima parte della ricerca, di realizzare una teoria pedagogica dell'arte come *risignificazione della parola muta,* grazie a quel *quid* di intenzionalità pedagogica tale da risvegliare, nel soggetto stesso, una rinnovata consapevolezza che qualcosa in lui, dall'intricato coacervo di *emozioni indicibili*, si sta *dischiudendo.* L'adolescente grazie alla poesia può "prendersi cura" della sua *parola-muta*, e con essa, può realizzare la sua *apertità* nella modalità sperimentale, poietica, dove il soggetto incontra nell'*entroterra* [6] poetico, quel segreto nascosto, patico o quella dimensione simbolica «in cui non siamo mai stati, ma che ci sembra di conoscere da sempre, quasi fosse un intero paese straniero, perduto e, a volte, brevemente riconquistato»[7]. In una buona didattica dell'arte *si può accogliere e raccogliere* tutto ciò che gli allievi e le allieve non "vogliono" o non riescono ad esprimere: va infatti tenuto presente che proprio i linguaggi dell'espressività contemporanea[8] si nutrono di idee destrutturanti, provocatorie o sensibilità intimistiche, differenze creative che possono dare 'forma' al *non detto.* La gioia del processo creativo e la relativa gratificazione che si ha lungo il processo di realizzazione dell'opera come elaborazione di un concetto personale, apportano al soggetto un'intensa forza motivazionale. Il *fare* e il *produrre* come *poiein* restituiscono all'allievo, nel momento in cui realizza il suo progetto, un'emozione che altrimenti rimarrebbe senza rappresentazione. Il laboratorio artistico, teatro pedagogico dell'ascolto e dello sguardo, è il contesto per eccellenza per assistere alla trasformazione del materiale e alla ri-significazione della propria idea e progetto. Creare un ambiente aperto alla compenetrazione dei linguaggi, non solo analogici, ma soprattutto verbali e non verbali, è una buona pratica educativa per realizzare un

[5] ibid
[6] Y. Bonnefoy, *Entroterra,* Roma, Donzelli Editore, 2004.
[7] R. Bodei, *La vita delle cose*, Bari, Laterza, 2012, p87.
[8] All'interno di ogni *Avanguardia,* dall'Espressionismo al Surrealismo, emergono cifre tensionali di ricerca, movimenti inarrestabili di scoperte poetico-creative, in forte analogia con il campo tecnico, scientifico e filosofico. Le tendenze avanguardistiche sono pronte a destrutturare la rappresentazione prospettica e la referenzialità figurativa dell'immagine, che da sempre, hanno vincolato la libertà creativa dell'artista e le possibilità espressive della forma.

"ambiente facilitante"[9] che sa accogliere l'errore come cifra di scoperta e sperimentazione, un *setting* pedagogico, un *dispositivo educativo*, per dirla con Riccardo Massa, che accolga e dia importanza ai vissuti non esprimibili dei suoi protagonisti, decifrandoli e interpretandoli[10] per ri-significare le *emozioni mute* e i non detti che non riescono ad emergere. Questo è il contesto che ha tutte le premesse per creare e mettere in pratica il *percorso deittico* indagato dal filosofo dell'educazione milanese. Le deissi, come scrive Maria Grazia Riva, «creano mondi, in quanto permettono l'estroflessione di significati impliciti in un "qui e ora" nuovo, attuale che dà una sua coloritura specifica»[11]. È interessante notare che il laboratorio artistico è un mondo deittico, perché, continua Riva, la deissi è un "dispositivo finzionale":

> un modo per consentire il lavoro pedagogico nell'oggi, attraverso un "far come se" un rendere possibile una sorta di riproduzione di qualcos'altro - le cui radici sono collocate in un altrove, spaziale, temporale, contestuale e situazionale- che abbiano bisogno di esplorare.[12]

Nel laboratorio artistico avviene proprio questo: le immagini, i gesti, le parole poetiche rendono possibile e concretizzano in una nuova e diversa forma quel "qualcos'altro", ed è un incontro con ciò che non si conosceva.

La *deissi esterna,* invece, crea una proiezione, un'attivazione affettiva delle esperienze intimistiche del soggetto mediate dai diversi tipi di linguaggi: musicali, iconici, come quelli artistici o narrativi, dunque il rapporto estetico tra l'allievo e l'opera d'arte. E infine la *deissi fantasmatica* o simbolica, per esempio: "come si discute un testo letterario e come, poi, lo si rappresenta da un punto di vista artistico espressivo"[13]. Da questa attività nasce una processualità dialettica e simbolica, tale da far affiorare le parti più recondite del Sé. Passare attraverso la deissi interna[14], come scrive Massa , significa far riferimento alle esperienze interne degli altri, le quali serviranno come esempi di *transfert pedagogico* attraverso cui gli allievi potranno identificare il loro

[9] D.Winnicot, *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma, Armando Editore, 1968
[10] Per un maggior approfondimento si faccia riferimento a M.G.Riva, *Il lavoro pedagogico come ricera dei significati e ascolto delle emozioni,* Milano, Guerini Scientifica, 2004
[11] M.G.Riva, Op.cit, p.69
[12] ibid
[13] R.Massa, Ivi, p.333
[14] R.Massa, *Ricerca Teorica, Ricerca empirica e clinica della formazione*, in G.Sola, *Epistemologia pedagogica*, Milano, Bompiani, 2002, p.28 Si veda anche R.Massa, *La clinica della formazione : Un'esperienza di ricerca*, Milano, Franco Angeli, 1992

vissuto: un esempio può essere il racconto della vita e della formazione di artisti, musicisti e poeti che fungono da "testimonianze di progettazione"[15]. Questo percorso meta-riflessivo corrisponde alla stessa processualità di *autopoiesi pedagogica* che si realizza nel laboratorio artistico. Attraverso le forme deittiche, dunque, il soggetto riuscirà a far affiorare l' *implicito*, il non detto, la *parola-muta*. Occorre dunque, per realizzare questo progetto pedagogico, una mediazione *estetico-educativa* che consenta di creare quel circolo ermeneutico che realizzerà il significato dell'identità e del fare artistico. Negli anni Settanta, il pedagogista francese Maurice Debesse sosteneva che le discipline scolastiche, se vengono attraversate da una tensione espressivo-artistica, hanno una funzione "Culturale e salutare, aprono al cambiamento perché si tramutano in discipline del risveglio."[16]

Ogni azione pedagogica, infatti, deve partire dalla storia del soggetto per far sì che la persona possa riconoscere ed esprimere quella dimensione emozionale rimasta silente. Comprendere la *parola-muta* significa accogliere la rabbia, la paura, la fragilità del soggetto per educarlo, come scrive Dario Ianes, alla "molecola del cuore"[17]. Questo può realizzarsi grazie a una didattica ri-significativa che permetta di «vivere le emozioni: piangere, ridere, raccontare di quella volta che si ha avuto paura, disegnare l'ansia, controllare la rabbia, leggere nel rossore delle guance di un compagno il suo imbarazzo, esprimere con una carezza sul braccio affetto[…]»[18]

L'*educazione estetica* può garantire una *pedagogia delle parole mute* perché le manifestazioni dell'Arte Contemporanea (pittura, performance, video-art, teatro, sperimentazione musicale) si incardinano sul paradigma *aperto* del *polisenso*: dove qualsiasi segno, grafia o gesto espressivo, se orientati e interpretati dall'educatore come tracce silenti del Sé, potranno emergere come un'inedita potenzialità creativa. Le *parole sospese* o *inter-rotte* possono essere *trans-figurate* con altre rappresentazioni di senso, per esempio grazie ad un atto intenzionalmente estetico - nel suono di una parola poetica, nel gesto performativo o nell'immagine creativa - si

[15] R.Massa, 2002 , p28

[16] Dare credito pedagogico al versante espressivo, significa svolgere una funzione di risveglio, il docente è delineato da Debesse come un "risvegliatore" più che un insegnante. M.Debesse, *La creativitàe le attività d'espressione,* in M. Debesse; G. Mialeret (a cura di) *Trattato delle scienze pedagogiche,* Vol 8, Roma, Armando,1975. P.272.

[17] D.Ianes, *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti,* Trento, Erickson, 2007, p.87

[18] Ivi,p.84

vedrà così affiorare, dall'abisso simbolico del soggetto una possibilità espressiva per le emozioni rese mute.

Nel momento in cui si realizza un progetto artistico, è rilevante precisare che si raggiungono, durante la pianificazione del processo creativo, importanti obiettivi pedagogici, in quanto, ogni prodotto-estetico è la concretizzazione di un percorso individuale e personale che rivela l'autenticità espressiva del soggetto. L'originalità e la diversità, infatti, sono i cardini operativi del progetto creativo; inoltre, la *co-operazione* tra gli allievi e l'integrazione, fanno parte di un approccio laboratoriale aperto al confronto per far co-evolvere il progetto alla sua massima espressione, per raccontare, con un linguaggio diverso, ciò che non riesce a trovare un senso in *forma di parole.*

Accompagnare e assecondare qualsiasi tipo di spontaneità creativa, dona alla relazione educativa un'apertura empatica pronta ad accogliere qualsiasi segno e gesto che portano in luce ciò che il soggetto non riesce a verbalizzare a parole. Queste tracce, anche le più casuali, sono simbolo e offerte del Sé, e, se orientate artisticamente a un progetto, diventano *espressività autentica.* Da *qui* si origina uno spazio di apertura pedagogica dell'ascolto, della sorpresa e del segno spontaneo, senza aspettative ansiogene per i risultati dell'attività proposta. Perciò, come scrive Vanna Iori: ogni educatore che procede in modo non dogmatico- così come fa l'artista- "sa quanto sia importante aspettarsi qualcosa di inaspettato. L'imprevisto non è uno ostacolo, un incidente, un elemento di disturbo o il frutto di un errore, come potrebbe essere giudicato in una logica rigidamente programmatoria."[19]

Ciò che nasce dalla creatività è frutto del processo di associazione grazie alle relazioni che il soggetto attua tra i contenuti appresi; ciò significa che se il soggetto ha a disposizione più dati di conoscenza, riuscirà a produrre più relazioni associative, visualizzando azioni diverse [20] per la risoluzione dei problemi. Ed è proprio grazie alle attività estetiche, sottolinea Bruno Munari, che si può incentivare l'apprendimento:

[19] V.Iori, *Filosofia dell'educazione,.Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Miano, Guerini Studio, 2000, pp 70-171
[20]B. Munari, *Fantasia,* Bari, Laterza, 2017, p.p.30, 35

> Dipende dagli educatori se questa persona sarà poi una persona creativa o se sarà un semplice ripetitore di codici […] Gli adulti dovrebbero rendersi conto di questa grandissima responsabilità dalla quale dipende il futuro della società umana[21].

Pertanto, sarà rilevante far conoscere ai bambini e ai ragazzi più materiali e tecniche possibili, offrendo loro i più svariati esempi dei linguaggi visivi, in modo da fargli acquisire nuovi codici espressivi per far emergere la loro sensibilità creativa. Perciò l'adulto avrà la responsabilità di farsi *custode* di quei segni e di quelle tracce, talvolta più incisive e nervose, altre più leggere e colorate, come metafora e riflesso della trama emotiva dell'allievo. I segni colorati e improvvisati su pezzi di carta si formano dal nulla, attraverso gesti e sguardi attenti, concretizzandosi in storie e narrazioni: «Quel segno invisibile ma attraente che il gioco di un bambino costituisce per un compagno che ne segue le tracce continuandolo, riprendendolo o affiancandosi»[22]. Il soggetto che sperimenta la propria gestualità segnica, seguendo la *scia dell'immaginazione,* segnala sicurezza di esplorazione e autonomia, in quanto, come afferma Winnicott, creatività significa: «agire di propria iniziativa per fare qualcosa che si ha voglia di fare»[23].

Grazie alla creatività e all'immaginazione anche il bambino e il ragazzo più introverso riescono a verbalizzare i contenuti del loro disegno, illustrandone la storia e i particolari che lo compongono: il *segno è come una parola*, un'espressione intimistica, un messaggio, una comunicazione colorata. Quando si crea un clima rassicurante e rilassato, privo di ogni impeto competitivo, si dà vita a quella dimensione di serenità e accoglienza che permette ai bambini e agli adolescenti di comprendere parti celate del proprio Sè.

A tal proposito, è importante sottolineare i contributi delle Neuroscienze sull'interconnessione degli emisferi cerebrali con uno sguardo particolare all'emisfero cerebrale destro deputato a svolgere, in sintesi, il funzionamento dei processi emotivi, empatici e delle associazioni intuitivo-creative. Qualità queste, come si è sottolineato più volte, sottovalutate soprattutto in ambito scolastico e lavorativo dove vengono privilegiate le capacità analitiche impegnate nell'elaborazione logico-razionale, governate all'emisfero sinistro. Tramite la progettazione creativo-artistica

[21]*Ibid*
[22]O. Gennari, S. Ludovico, *La centralità del gioco dei bambini*, in Educare *alla prima infanzia,* Op.cit. p.67.
[23]Winnicot, *Gioco e realtà*, Op.cit. p12.

si potrà perseguire ciò che Maurizio Fabbri definisce come l'ambidestria[24] cerebrale, cioè l'accordo tra i due emisferi. Ciò andrebbe a capovolgere il paradigma della dominanza delle competenze logiche che da sempre sono state identificate in termini di eccellenza intellettiva:

> Rovesciando i tradizionali rapporti di forza tra gli emisferi, rendendoli più favorevoli a quello destro: concependo, ad esempio, progetti di formazione dove i linguaggi verbali sono piegate alle esigenze dei linguaggi espressivi e non verbali[25].

Nei capitoli precedenti si è visto che la dislessia, l'iperattività e alcune forme di autismo, iniziano ad essere considerati problemi nel momento in cui non si tiene conto del funzionamento neuro-psicologico del soggetto; si è dimostrato, infatti, che questi allievi hanno un apprendimento visivo che si avvale soprattutto della predisposizione dell'emisfero destro "intuitivo-creativo". È importante sottolineare che se queste qualità vengono inibite, assistiamo a un disorientamento e ad un immobilismo comunicativo del soggetto, il quale si sentirà bloccato nell'iniziativa e nell'espressività. Da qui si può sostenere che la *parola mut*a ha origine da una mancata connessione e corrispondenza "sinaptica" tra la dimensione psicoaffettiva dell'esperienza (emisfero destro) e quella logico-linguistica (emisfero sinistro) deputata al processo di significazione e denominazione dell'evento-esperienza. Il neuroscienziato Daniel Siegel ci dà conferma di questo grazie alla ricerca scientifica sull'influenza dei modelli di "attaccamento insicuro" sullo sviluppo cerebrale del bambino, i quali causerebbero un arresto dell'integrazione cerebrale[26]. Il neuroscienziato ha rilevato che i soggetti con una storia di attaccamento evitante[27] sono predisposti ad uno sviluppo disfunzionale dell'emisfero cerebrale destro, (in cui vengono memorizzati i ricordi autobiografici), si originerebbe, infatti, per difesa, la negazione di esperienze di abbandono o trascuratezza affettiva in ambito familiare, ciò che Segel definisce "esclusione dei bisogni emotivi"[28]. Se l'emisfero destro non invia a quello sinistro le informazioni emotive dell'evento esperito, non si avrà nessun tipo di interconnessione tra gli emisferi, che permettono di dare origine, attraverso un processo di corrispondenza semantica tra emozione-parola, all'elaborazione verbale dell'esperienza. Se l'emisfero destro, quindi, deputato ai processi psico-affettivi,

[24]M.Fabbri, *Problemi di empatia, Op.cit.* p.28
[25]ibid
[26]D.J. Siegel, *Op.cit.* p.170
[27]ibid
[28]Ibid

inizia a bloccare le connessioni sinaptiche con quello sinistro, s'innescherà una "disorganizzazione del coordinamento degli emisferi"[29] tale da immobilizzare la vita espressivo-comunicativa del soggetto a un "deserto emozionale"[30]. L'emisfero sinistro del linguaggio, asserisce il neurobiologo Lamberto Maffei, in *Elogio della parola*, è sempre alla ricerca di una definizione linguistica[31] delle esperienze e degli avvenimenti. Secondo la teoria dell'*Interprete* di Gazzinga, infatti, l'emisfero sinistro cerca sempre di interpretare e razionalizzare le informazioni sensoriali ed emotive per dare un nuovo ordine e senso narrativo al mondo.[32]

> Poiché sono le emozioni e le sensazioni corporee dell'emisfero destro a infonderci vitalità, donando ricchezza e significato alla nostra esistenza, il modello relazionale evitante, così dominato dall'emisfero sinistro a discapito di quello destro, potrebbe aver dato origine a un senso di disconnessione del Sè, in cui non mancano la gioia di vivere e l'entusiasmo che danno gusto alla vita. È mia convinzione, infatti, che la mancanza di esperienza di accudimento amorevole comporti un insufficiente sviluppo dell'emisfero destro del cervello[33].

Pertanto, si evince che: se il soggetto in crescita vive continue esperienze relazionali e di apprendimento frustranti, si troverà ad "inibire", come sostiene M. Fabbri, «quella naturale spinta all'esplorazione dell'ambiente»[34]. Bisogna trovare un'attività "disorientante" e ri-significativa, così come *l'educazione al bello*[35], che sia capace di sfruttare e valorizzare gli aspetti della personalità del soggetto in crescita, facendogli apprendere nuove categorie critiche per interpretare il mondo e dare ad esso una nuova attribuzione di *senso.* Infatti, come sottolinea Bertin, la sensibilità e l'intelligenza estetiche sono strumenti di trasfigurazione dell'esistenza quotidiana, le quali non si limitano solo alla dimensione creativa: «ma ampliano ad ogni forma possibile di esperienza (concernenti rapporti affettivi come rapporti intellettuali e morali, rapporti individuali come rapporti sociali)»[36]. Realizzare un ambiente didattico aperto alla laboratorialità espressiva all'insegna della differenza creativa è un importante impegno pedagogico ed educativo per creare processi di associazione e connessioni euristiche fondamentali per la ristrutturazione e l'espansione

[29]ibid
[30]Ivi, p.183
[31] L.Maffei, Op.cit, p.37
[32] M.Gazzinga, *L'interprete, come il cervello decodifica il mondo*, Roma, Di Renzo Editore, 2011.
[33]Siegel, Op.cit., p.179
[34]Ivi, p.34
[35] P. Bertolini, (a cura di) *Pedagogia al limite*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p.124
[36] G.M. Bertin. *L'ideale estetico*, *Op.cit. p.* 198.

cerebrale[37]. Infatti, come teorizza Anceschi, in *Progetto di una sistematica dell'arte:* «Il primo atto critico dell'arte si ha nell'opera d'arte in quanto tale. Essa è sempre, in sé stessa, una proposta, un atto teorico, un'implicita formulazione di principi. L'opera è la scelta tra infinite direzioni e possibilità»[38].

Pier Francastel, in *Studi della sociologia dell'arte,* definisce l'attività creativa come attività di civilizzazione[39]. L'arte sola non può realizzare questa ambizione, occorre dunque un meta-progetto[40]: un progetto pedagogico in cui le prassi educative, siano *diligenze* formative che consentano agli individui di qualsiasi età di comprendere l'importanza del fare artistico, in cui l'allievo ritrova il senso della sua dignità operativa ed identitaria, ristabilendo interiormente un equilibrio psichico grazie all'espressione creativa. Una delle prerogative legate alla *cura* della *parola muta* è quella di orientare gli allievi a trovare il proprio 'moto a soddisfazione' come energia vitale, autonoma ed espressiva. *Usare* gli oggetti, i colori e i materiali, grazie al loro potere immaginifico e trasformativo, significa considerare, oltre la loro utilizzabilità, quel segreto curioso che si nasconde nel cuore delle cose, dischiudendo sensibilità estetiche e racconti nascosti. Gli artisti, sottolinea Lamberto Maffei, raccontano storie, perché l'immagine dipinta o creata, «è come un segnale che, mettendo in moto una serie di eventi nervosi, invita i centri del linguaggio a narrare con parole la storia rappresentata […] Mi chiedo quale sarebbe l'esperienza di un quadro "muto", incapace di innescare il miracolo della parola nei centri del linguaggio, per farsi racconto»[41]. L'immagine pittorica e scultorea, da sempre, non solo presenta la storia della cultura, della religione e della civiltà di un popolo, ma ha il potere di far emergere parole che rendono ancor più vivo e interessante il racconto e l'interpretazione dell'opera d'arte. Una scimmia - continua il neurobiologo toscano – «non può trasformare l'immagine in racconto, non si commuove davanti al grido di Munch o all'inquietudine di Jackson Pollock»[42].

---

[37]È interessante citare lo studio di C. Malabu, *Cosa fare del nostro cervello,* Armando, Roma, 2004, la neuroscienziata definisce infatti la modificazione che si attua tra i legami sinaptici "Plasticità di modulazione". Si veda anche M. Fabbri, *Problemi di empatia.* Op.cit, p.34

[38] L.Anceschi, *Progetto di una sistematica dell'arte,* Modena, Mucchi, 1983, p.37.

[39]P. Francastel, Studi *della sociologia dell'arte.* Bur Rizzoli, 1980. p.124

[40]Cfr M. Dallari, C. Francucci, *L'esperienza pedagogica dell'arte,* La Nuova Italia, 1998. Si guardi anche: M. Dallari *Lo specchio e l'altro,* La Nuova Italia, Firenze, 1990 e M. Dallari, *A regola d'arte*: *l'idea pedagogica di isopoiesi*, Firenze La Nuova Italia, 1995.

[41] L.Maffei, Op.cit, pp. 145-146

[42] Ivi, p.145

Una pedagogia della *parola-muta* è un'indagine del *sottosuolo,* per dirla con Annacontini[43], che non può evitare gli studi e i contributi delle teorie dell'Estetica e delle Neuroscenze, in quanto ci permettono di indagare «il rischio del potenziale creativo umano quando resta imprigionato senza modo di evolvere e tradursi in risorsa per realizzare cambiamenti generativi»[44].

4.1.1 La gioia dell'emozione estetica

> Tutte le volte che ci riesce in qualche modo di ristabilire il vecchio ordine interiore nel nostro cervello e quindi anche nel nostro corpo, riconosciamo questo come emozione e gli diamo molti nomi: speranza, appagamento, fiducia, a volte\ addirittura voglia. Ma sono tutti nomi diversi per l'altra emozione di fondo, che nasce ogni volta che riusciamo a sconfiggere la paura: la gioia.[45]

Le teorie pedagogiche dell'arte e i contributi degli studi di Neuroestetica dimostrano che la creazione e la fruizione dell'Arte realizzano nel soggetto uno stato di gioia e di gratificazione. I recenti studi neuroscientifici hanno utilizzato avanzate tecniche di visualizzazione dell'attività cerebrale, come la Risonanza Magnetica Funzionale (fMRI), da cui è emerso che la percezione dell'Arte stimola nel nostro cervello alcune aree cerebrali generando una risposta biochimica paragonabile alla gioia. Questi risultati testimoniano che il piacere estetico e il desiderio sono interconnessi dal punto di vista neurobiologico con quell'area cerebrale chiamata, dal neurobiologo Semir Zeki[46], *centro della bellezza*, collocata precisamente nella corteccia parietale[47], la quale aumenta la sua attività sinaptica durante la percezione e l'ascolto di opere visive, musicali e teatrali. La curiosità del neurobiologo è rivolta a ciò che le opere d'arte rivelano del funzionamento cerebrale; soprattutto s'interessa ad indagare, attraverso la mappatura delle aree corticali del cervello, come determinati stimoli visivo-associativi riescano a produrre stati affettivi[48].

---

[43] Annacontini G., *Pedagogia dal sottosuolo. Teoria critica e linee metodologiche,* L'Harmattan Italia, 2014
[44] Ibid
[45] G. Huther, *Il cervello compassionevole,* Roma, Castelvecchi,2013, p.104.
[46] Si veda, S. Zeki, *Splendori e miserie del cervello*, Milano, Utet, 2010; *Visione dall'interno. Arte e cervello*, Torino Bollati Boringhieri, 2007
[47] S. Zeki, *Con gli occhi del cervello,* Roma, Di Renzo Editore, 2008, p.30
[48] Ivi, p.15

Grazie agli ultimi studi di *Brain imaging*[49], infatti, l'area cerebrale che viene attivata dalla sensazione di gioia, sarebbe contigua alla corteccia orbitofrontale, ciò dimostra che la percezione dell'Arte attiva sinergicamente il benessere psicologico. « Ma so per certo – scrive S.Zeki – che c'è un unico grande "bacino" al quale le neuroscienze non hanno mai attinto, e cioè quello inerente ai prodotti del cervello. Per "prodotti del cervello" intendo l'arte, la letteratura, la musica, […]: ovvero ciò che il cervello umano produce. Possiami comprendere a fondo il cervello, osservando tali produzioni, ed è per questa ragione che ho cominciato a interessarmi all'arte»[50]. A tal proposito è interessante evidenziare ciò che il neuroscienziato ha dimostrato neurobiologicamente sulla formazione del concetto di bellezza attraverso una mappatura delle aree cerebrali:

> Perché, per esempio, quando percepiamo un colore, cogliamo un movimento o ascoltiamo un brano musicale, avvertiamo anche una sensazione di appagamento? È ancora piuttosto difficile trovare risposte soddisfacenti a questo proposito; tuttavia, sappiamo che, se alla visione di un ballerino aggiungiamo anche la musica, l'impatto emotivo della scena cambia radicalmente: diventa più intenso e potente. Il cervello tende a dividire le rappresentazioni […] esiste un'area che interpreta il movimento e un'altra che registra i suoni. Eppure, questa settorializzazione viene oltrepassata: si va oltre il colore in quanto tale, si va oltre la musica in quanto tale, e si ricombina il tutto per generare la bellezza.[51]

Questa visione o integrazione globale data dall' incrocio delle diverse aree corticali, spiega l'importanza della compentrazione dei linguaggi artistici per creare ambienti di apprendimento orientati all'educazione estetica.

Il Professor Grossi, del Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita dell'Università di Bologna, ha dimostrato che il livello medio di cortisolo[52] si riduce di oltre il 60% nel momento in cui il soggetto è coinvolto sinesteticamente dall' opera d'Arte. Da questi studi si evince che l'educazione estetica può essere un contributo efficace al processo di crescita emotivo-cognitiva dell'individuo, in quanto l'attività

[49] È una tecnica recente in ambito medico e neuroscientifico, si tratta infatti di avere una visione strutturale e funzionale del cervello. Si veda per un maggior approfondimento S.Zeki, *Con gli occhi del cervello*, Op.cit.

[50] S.Zeki, *Ivi, p*14

[51] S.Zeki, *Con gli occhi del cervello*, Op.cit. p.22

[52]Si traduce in una inibizione del rilascio del cortisolo dalla ghiandola surrenale. Il cortisolo è l'ormone dello stress e la sua cronica increzione è responsabile di una serie di conseguenze negative sull'assetto neuronale, soprattutto dei neuroni dell'ippocampo, struttura che è la prima ad ammalarsi nella patologia dell'Alzheimer. Dall'articolo Repubblica, e intervista del 6-9-2016 rilasciata dal Prof.E. Grossi.

creatrice è soprattutto ri-elaborzione e associazione analogica, legata a processi quali l'introiezione e l'introspezione.

Come dichiara Sartre, infatti, in *L'immaginazione, idee per una teoria delle emozioni:*

> Ci sono tre fattori d'associazione creatrice: un fattore intellettuale, un fattore affettivo, un fattore incosciente. Il fattore intellettuale è la facoltà di pensare per analogia: intendiamo per analogia una forma imperfetta di somiglianza. […] Gli stati di coscienza si combinano perché c'è fra di essi un senso affettivo in comune. Quando a uno stato intellettuale si accompagna un sentimento vivo, uno stato simile o analogo tende a suscitare lo stesso sentimento. […] Quando stati intellettuali sono esistiti, il sentimento legato allo stato iniziale, se è vivo, tende trasferirsi agli altri[53].

Lo stato d'animo, quindi, ha un ruolo preponderante per la memoria e l'apprendimento, infatti, i bambini apprendono per immagini, e imparano a conoscere la realtà sensorialmente.

Già nel III libro della Repubblica leggiamo:

> Occorre invece ricercare quegli artefici che per felici dati naturali siano capaci di seguire le tracce della naturale bellezza ed eleganza; e così i giovani, come se abitassero in un luogo , trovano vantaggio da ogni parte donde un effluvio di opere belle, come una brezza spirante da luoghi salubri e recante salute, ne colpisce la vista e l'udito; e fin da fanciulli senza che se ne avvedano li guidi alla somiglianza , all'amicizia e concordia con la bella ragione- Si, rispose, così sarebbero allevati benissimo[54].

Agli inizi del '900 diverse ricerche in campo clinico hanno analizzato l'influenza del buon umore sul funzionamento cognitivo. infatti, grazie all'emozione positiva l'individuo si relaziona con la realtà in modo diverso: ha una maggior flessibilità intellettuale grazie alle associazioni mentali-analogiche. L'umore positivo che nasce dalla gratificazione creativa favorisce l'interesse per la stessa attività; da qui si rileva l'importanza della serenità emotiva che sta alla base di un equilibrato processo d'apprendimento[55]. La connessione tra conoscenza ed emozioni è stata teorizzata da

---

[53] J.P. Sartre, *L'immaginazione idee per una teoria delle emozioni,* Milano, Bompiani, 1962, pp.41-42

[54]Platone, *La Repubblica*, Bari, Laterza, III, 401 Bss Si veda anche la nota 17 cit. in G. Scaramuzzo, Op.cit

[55] Negli anni'80 i ricercatori Isen, Daubman, Nowicki (J.G. Benjafield, Op.cit., p.408). hanno dimostrato, attraverso test, l'influenza dei processi emotivi sui soggetti presi in analisi: gli individui si quali erano stati offerti dei rinforzi gratificanti, garantivano performance cognitive superiori rispetto al gruppo che non aveva ricevuto nulla. Anche i soggetti che erano stati invitati a guardare un film prima dei test avevano elaborato risposte migliore rispetto a coloro che non avevano avuto la stessa opportunità. Altri studiosi come Hertel e Hardin hanno ipotizzato che i soggetti di buon umore tendono spontaneamente ad utilizzare strategie di *problem solving.* Il superamento di prove strutturate di soggetti depressi può diminuire di conseguenza il complesso distimico. Da

Magda Arnold[56] negli anni Settanta, la psicologa sosteneva che le emozioni non sono solo spontanee, ma condizionate dall' orizzonte socio-culturale del soggetto, l'aspetto culturale costituirebbe << il risultato di un lungo percorso d'apprendimento, che attraversa tutto il processo di crescita e di formazione della personalità. È il frutto di sollecitazioni positive, ma anche di condizionamenti ricevuti, dei valori che l'ambiente ci ha trasmesso edelle aspettative ereditarie.>>[57] Anche il neuro scienziato Gerald Huther sostiente come le esperienze formate da percezioni, emozioni e conoscenza, possano trasformare e dirigere le nostre capacità cognitive: «Le esperienze che abbiamo accumulato durante il nostro sviluppo e che, ancorate saldamente nel cervello, definiscono le aspettative, guidano l'attenzione in una direzione ben precisa»[58].

> Tutte le volte che ci riesce in qualche modo di ristabilire il vecchio ordine interiore nel nostro cervello e quindi anche nel nostro corpo, riconosciamo questo come emozione e gli diamo molti nomi: speranza, appagamento, fiducia, a volte addirittura voglia. Ma sono tutti nomi diversi per l'altra emozione di fondo, che nasce ogni volta che riusciamo a sconfiggere la paura: la gioia[59].

---

questo spunto, potremmo valutare l'importanza dell'amigdala per la fruizione e l'emozione estetica. J. Ledoux, neuro scienziato del Center for Neural Science di New York University, fu il primo scienziato ad occuparsi del ruolo fondamentale che ha l'amigdala come "sede delle passioni", (Cit in D. Goleman, Intelligenza emotiva, Op.cit., p.34) infatti, nell'amigdala possono esserci ricordi formatisi senza alcuna elaborazione cognitiva. La ricerca di Le Doux ha dimostrato in *Il cervello emotivo*, che nel cervello, infatti, gli input sensoriali provenienti dall'occhio e dall'orecchio sono diretti al talamo, e grazie al circuito monosinaptico arrivano all'amigdala "Un secondo segnale viene poi inviato dal talamo alla neocorteccia. Questa ramificazione permette all'amigdala di iniziare a rispondere prima della neocorteccia, quest'ultima, infatti, elabora le informazioni attraverso vari circuiti cerebrali prima di poterle percepire in modo davvero completo e di iniziare la sua risposta , che risulta molto più raffinata rispetto a quella dell'amigdala."(Ivi, p.37) Le Doux ipotizza quindi che sia proprio l'amigdala ad avere un ruolo importantissimo per l'attività mnemonica, e con ciò, spiega risultati di test nel corso dei quali i soggetti manifestavano preferenze estetiche per particolari forme geometriche, pur non avendole mai vist

[56] Cfr. M. Arnold, *Emotion and personality,* Columbia University Press, New York 1960, in *M.* Fabbri, *Problemi d'empatia,* Firenze, Edizioni ETS,2008, p.21.

[57]M.Fabbri, Op. cit. p.21.

[58] G. Huther, *Il cervello compassionevole,* Roma, Castelvecchi, 2 p.1. Lo scienziato tedesco sostiene, così come dimostrarono negli anni Sessanta con *l'effetto pigmalione* Rosenthal e Jacobson, che il modo in cui vengono attivati i processi cognitivi, non dipende solo dalle esigenze a cui una persona deve far fronte nella realtà, "ma anche dalle idee altrui che gli vengono offerte e che lui prende in consegna." G. Huther, Op.cit., p.26. si veda, *R. Rosenthal. N*egli anni Sessanta, un gruppo di ricercatori, guidati da Rosenthal e Jacobson, entrò in una classe di scuola elementare americana, somministrando alcuni test d'intelligenza e convincendo le insegnanti del fatto che alcuni dei loro allievi erano potenziali geni. […] alla fine dell'anno scolastico, dopo essere stati considerati potenziali geni per diversi mesi, avrebbero conseguito negli uni e nell'altro risultati molto al di sopra della media. *L'ottimismo pedagogico* che si realizza nella sperimentazione didattica di Jacobson e Rosenthal, viene definito effetto pigmalione o profezia auto-avverante, in quanto l'attività didattica propositiva intrapresa dalle maestre, condizionate a loro volta dalla valutazione positiva degli studenti, si rivelò una pratica di *diligenza educativa*, la quale si autodeterminò lungo il processo didattico, poiché l'attesa dei risultati fu positiva. *L. Jacobson, Pigmalione in classe,* Franco Angeli, Milano, 1972, si veda M Fabbri, Op.cit. p.22.

[59] G. Huther, *Op.cit*, p.104

Secondo Bower le emozioni corrispondono a 'nodi di una rete'[60]: quando viene innescato uno stato emotivo, un nodo per l'appunto, viene attivata l'intera rete, ed esso può costituire un ricordo. Questo modello delle emozioni, predice, secondo Bawer, il fenomeno della "rievocazione dipendente dallo stato d'animo"[61], la quale può essere compresa facendo riferimento al fenomeno della "rievocazione dipendente dal contesto".[62]

Il laboratorio artistico, grazie ad una serie di buone *prassi educative* e formative che guidano spontaneamente i gesti espressivi dei bambini e dei ragazzi, si presenta come un contenitore di "*ottimismo pedagogico"* proprio perché l'insegnante è consapevole che nell' attività laboratoriale *non si sbaglia mai*, per il fatto che tutto è un processo di trasformazione creativa e polisemica, aperto quindi a plurisignificati. Dall'imprevisto e anche da ciò che solitamente viene definito "errore" può nascere un nuovo gesto, una tendenza artistica, in quanto il linguaggio dell'arte porta in sé l'esigenza di destrutturare i vecchi paradigmi per costruirne nuovi all'insegna dell'originalità più autentica, e questo può recare all'allievo, di qualsiasi età, fiducia nel proprio progetto creativo e soprattutto nelle proprie possibilità. La macchia, la sbavatura, il *dripping*, sono per l'educatore *alfabeti inconsueti,* i soli capaci di dare senso e rappresentazione alla *parola muta*. L'allievo, mentre crea, sperimenta sé stesso, la sua nuova *visione del mondo*[63]che diventa appunto *ri-significazione auto poietica,* grazie all'invenzione di nuove trasfigurazioni che donano una *forma diversa* a ciò che non ha mai trovato *voce*. Il progetto pedagogico-estetico non ha come interesse di ricerca un'idea *formata* e precostituita di un preconcetto stereotipato di finalità artistica, ma un percorso di educazione alll'espressivita del soggetto in crescita come processo *formante*[64]. Un processo aperto, quindi, allo stupore e all'entusiasmo creativo di ogni singola persona, dove l'educatore è consapevole che, i linguaggi artistici, proprio perchè si nutrono di polisemie, incarnano "il concetto stesso di riuscita"[65].

L'essere umano può dunque, a differenza della talpa, non soltanto decidere in libertà per quale scopo utilizzare il proprio cervello, ma anche che cosa ne vuol fare. Ogni

[60] J.G. Benjafield, *Psicologia dei processi cognitivi,* Bologna, Il Mulino, 1995, p.424.
[61] Ivi, pp. 424-425
[62] Ibid.
[63] P. Bertolini, *Op.cit. p.*56
[64]Cfr S. Guerralisi, *L'arte pedagogica-terapeutica* in Stefani G., Guerralisi S. *Sinestesia arti terapia,* Bologna, Clueb, 1999
[65]ibid

volta che ha preso una certa decisione e comincia con coerenza a lavorare alla sua realizzazione, non ha più bisogno di preoccuparsi di misure di funzionamento e manutenzione, deve soltanto fare attenzione a non uscire fuori dal percorso avviato. Il suo cervello, già solo per il fatto che sarà utilizzato esclusivamente per ciò che è stato deciso, si adatterà sempre meglio, nella sua organizzazione interna, alle prestazioni che gli vengono richieste. Dove c'è una volontà c'è sempre una via e se la volontà è abbastanza forte e la via percorsa con costanza, si genera gradualmente una strada. E più tardi, diventa sempre più difficile abbandonare questi tracciati consueti[66].

Come dichiara Argenton: il comportamento estetico è parte integrante della nostra "esistenza psicologica, individuale e sociale, e ha un grado di incidenza su di essa"[67]. Il termine deriva da *aistheticòs*, capace di sentire, cioè vedere, ascoltare, odorare, comprendere. Bisognerà, a tal proposito, analizzare non solo i risvolti emotivi dell'emozione estetica, ma considerare quest'ultima in relazione ai processi cognitivi che la coinvolgono: l'attenzione e l'interesse. L'attivazione e la manifestazione dell'emozione viene definita da Dufft, un "forte arousal".[68] Berlyne, in *Struttura e orientamento del pensiero,*[69] ha studiato le relazioni dell'attivazione emozionale con i processi cognitivi: un basso livello di attivazione corrisponde ad uno stato di serenità e relax, un livello normale di *arousal* è analogo allo stato di veglia, invece un alto livello ad uno stato di eccitazione. La capacità di uno stimolo di innalzare l'attivazione emotiva è definito *potenziale arousal dello stimolo*[70]. Berlyne chiama le proprietà dello stimolo *collative,*[71] ed esse vengono definite dal confronto tra stimoli. Il grado di attendibilità e sorpresa, per esempio, sono proprietà collative. Un interessante schema proposto da Berlyne tra emozioni e processi cognitivi, già esemplificato da Wundt, è appunto la curva Wundt e Berlyne.[72] Il valore *edonico,* (di piacere) dipende dall'attivazione di *arousal*, e gli eventi che procurano un incremento di quest'ultimo sono quelli di maggior piacere e gratificazione. Un forte livello di attendibilità e familiarità producono un abbassamento dell'*arousal*, ciò determinerebbe lo stato di noia e apatia. Da qui possiamo dedurre che più un oggetto e soprattutto un'esperienza sono moderatamente complessi e interessanti, maggiore è la loro capacità di attirare

[66] Hunter Ivi, p.96.
[67] B. Argenton, *Arte e cognizione,* Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996, p.293.
[68] Cfr. in D'Urso Trentin, Op.cit, p.31.
[69] Berlyne, *Struttura e orientamento del pensiero,* cit in B. Argenton, *Arte e cognizione,* Milano, 1966, Raffaello Cortina Editore pp.136-137
[70] D.E. Berlyne, Ivi
[71] Ibid.
[72] J.G. Benjafield, Op.cit., p.414.

attenzione e di risultare gratificanti. Il test di Heinrichs ha stabilito che tanto maggiore era la complessità del dipinto che veniva fruito dai soggetti sottoposti al test, "tanto più grande era il giudizio di potenziale d' *arousal* ad esso associato".[73] Il piacere viene definito sulla curva Wundt-Berlyne "*piacere estetico",* ed è proprio questo potenziale *edonico* ad essere un forte stimolo per l'apprendimento. Infatti, Wickelgren dichiara:

> Proviamo avversione per ciò che è troppo elementare (ovvero noiosamente familiare) e per ciò che è troppo complesso […] In larga misura gli esseri umani scelgono ciò che sono in grado di apprendere sulla base di questo principio di piacere estetico[74].

Alla domanda da dove provenga l'emozione estetica, Argenton risponde in *Arte e Cognizione*:

> Ogni forma artistica viene composta da un dispositivo di elaborazione dell'informazione che costruisce e manipola rappresentazioni simboliche del mondo; un dispositivo dello stesso tipo di quello con cui cogliamo nella musica un significato percettivo, che valutiamo come bello, attraente, interessante. Un dispositivo tramite il quale intendiamo o fraintendiamo il suo significato rappresentativo, attivando ancora processi valutativi, interpretativi, di immedesimazione, di pensiero, immaginativi ed emotivi[75].

È interessante sottolineare che la propensione per il bello viene chiamato atteggiamento *tassofilo*[76], cioè il temperamento innato dell'essere umano a cercare la simmetria e l'equilibrio nelle forme.

L'ipotesi di Humprey, sulla caratteristica ontologica dell'essere umano di essere attratto dalle forme armoniose, è simile alla predisposizione dei primati che imparano a classificare gli oggetti nell'ambiente. Sembrerebbe che l'impulso estetico nasca nell'uomo come istinto di sopravvivenza. Infatti, l'attrazione per l'equilibrio e l'ordine è uno dei fondamentali criteri che guida l'attività cognitiva, «il cui obiettivo è mettere ordine nel mondo e così mantenere un rapporto equilibrato e al contempo dinamico con il mondo stesso»[77]. Come si è evidenziato all'inizio, il neurobiologo

---

[73] Heinrichs, *Verbal responses to human figure paintings: A test of the uncertainty hypothesis,* in *Canadian Journal of Psycology, n^38* pp.512-518, cit.in J.G. Benjafield, op.cit., p.416.
[74] Wilckelgren, *Psicological Rewiev,* 76, pp.1-15, cit.in Benjafield, op.cit., p.415.
[75] B. Argenton, op.cit., p.30.
[76]ibid
[77] Ivi p.301 Fu Fechner che esaminò le scelte estetiche di soggetti nei confronti di dieci rettangoli di diverse dimensioni; ne derivò che la maggior parte dei soggetti scelsero le figure costruite sulla proporzione aurea, dimostrando altresì la tesi dei caratteri estetici innati degli esseri umani.

S.Zeki ha dimostrato, attraverso le tecniche più contemporanee di *scanning* cerebrale, che l'attivazione delle aree cerebrali si attivano nel momento in cui si guarda un'opera d'arte: "la visione del bello è correlata, per esempio, ad attività neurale nella corteccia parietale (associata alla percezione spaziale, alla simmetria e alla complessità)"[78].

> L'emozione estetica è indotta da un originario bisogno di ordine formale, nell'effetto equilibratore e requilibratore svolto dalle esperienze edoniche, catartiche, proiettive, contemplative che la caratterizzano, la quale consente, all'essere umano, di attribuire significato alla sua esistenza individuale e collettiva.[79]

Il momento dell'emozione estetica consiste, per Renato Barilli, nell'astrazione e nella selezione dall'esperienza quotidiana di: «significati che riproducono con risultati sempre diversi, un'immagine, pur rarefatta e a maglie larghe, dell'incontro fondamentale e primario tra l'uomo e il mondo»[80].

4.1.2 Mimesis-ludos- logos

> Ogni azione perfetta s'accompagna a voluttà. Non mi piacciono coloro che si fanno un vanto di aver operato con fatica. giacché se era penoso, meglio avrebbero fatto a fare altro. La gioia che vi si trova è segno che ci siamo appropriati del lavoro e la sincerità del mio piacere è per me Natanaele la gioia più importante[81].

La *parola-muta* richiede un agire educativo che non sia privo di cura e responsabilità pedagogica, in particolar modo per il suo duplice aspetto di segretezza intimistica: da un lato come cifra di potenzialità empatica da custodire, e, dall'altro, come chiusura interiore da riconoscere per far sì che il silenzio non si trasformi in mutismo e solitudine. La parola-muta, si è visto più volte, ha bisogno, per essere riconosciuta come esigenza espressiva del soggetto, di quell'intuizione e sensibilità estetica come prerogativa di una capacità educante al "sentire" e al com-prendere quella parte del *Sé* che il soggetto in crescita non riesce a far emergere, a "tirar-fuori". Uno dei significati del termine educazione, *e-ducere,* è infatti *"tirar fuori da".* L'educatore riuscirà a *ri-conoscere*, e quindi a *com-prendere* la *parola muta* dell'allievo solo se

[78] S.Zeki, Op.cit, p.30
[79] B. Argenton, *L'emozione estetica,* Padova, il Poligrafo, 1993, p.65.
[80] R. Barilli, *Per un'estetica mondana, Bologna*, il Mulino, 1964
[81] A.Gide, *I nutrimenti terrestri*, Milano, Garzanti, 1994, p.3.

riuscirà a "farsi simile", cioè ad identificarsi con quel dinamismo emotivo come "profondo senso di impotenza"[82] che non riesce a elaborare verbalmente. Infatti, è dall'attività mimesica[83] che si origina la comprensione e la conoscenza, un apprendimento che nasce sulle esperienze sensoriali è innanzitutto comprensione Estetica, *scienza del sensibile*.

Nelle prime pagine della Poetica di Aristotele si legge:

> L'attività mimesica (mimeìsthai) è connaturata (sùmphton) agli uomini fin dall'infanzia, ed essi si differenziano dagli altri animali perchè sono gli esseri più mimesici di tutti (mimetikòtatòn) e perchè acquisiscono le conoscenze fondamentali attraverso la mimesis (diàmimèscos)[84].

Se la *mimesis* garantisce la conoscenza e la comprensione, allora solo attraverso uno sguardo e un ascolto attento, l'occhio e l'orecchio sapranno *riconoscere* la parte più recondita e indicibile dell'interiorità umana. *Com-prendere*, *ri-vivere*, quindi, per rendersi *simile* intimamente[85]alla *parola-muta,* a ciò che nell'altro non riesce a emergere o trovare una forma di comunicabilità. Sarà grazie alla *Katharsis*[86] generata dal processo di "patimento" e di purificazione dell'animo, provocate dalla fruizione dell'opera (la tragedia) che la *parola muta* potrà trovare un accesso *drammatico-imitativo* alla sua irrappresentabilità. Così, ciò che è silente e celato nelle pieghe più profonde dell'intimità umana può, tramite l'attività mimesica, "ri-prodursi nuovamente vivo nell'altro che ci sta di fronte"[87] e allo stesso tempo, colui che si sente com-preso potrà ri-vivere il dis-velamento e la stessa comprensione di ciò che non riusciva ad esprimere.

Come sostiene Gilbero Scaramuzzo, infatti:

> Noi nulla sappiamo dei movimenti interiori dell'altro, ma l'espressione mimesica può offrire una feritoia su questo mistero: essa costituisce il più primitivo movimento a

[82]G. Scaramuzzo, *Educazione poetica. Dalla poetica di Aristotele alla poetica dell'educare.* Roma, Anicia, 2013, p.17
[83]Si faccia riferimento alla traduzione di G. Scaramuzzo, in Educazione poetica, traduce il greco mimesthai con attività mimesica seguendo la traduzione di Stephen Halliwel che lo traduce con mimetic activity.
[84]Aristotele, *La Poetica,* Milano, Rizzoli, 1993, 4.1448 b 5-8
[85]G. Scaramuzo, Op.cit, p.45
[86]Arisrotele, Op.cit. 614- 9b ,24-28
[87]G. Scaramuzzo, Op.cit., p.55

disposizione dell'essere umano per esprimere quel che comprende (o non comprende) ogni altra attività espressiva si produce, in qualche modo, a partire da essa[88].

La facoltà mimetica, come sostiene Benjamin, in *Sulla facoltà mimetica*[89]*,* ha origine onto-filogeneticamente nel gioco. A tal proposito è rilevante ricordare che lo stesso processo creativo è simile all'attività ludica. L'individuazione del significato profondo di *poiesi,* infatti*,* è analoga al gioco, come scrive Eugen Fink: «La fantasia del gioco "incanta", annette significati immaginari a degli oggetti del tutto normali e li riveste in tal modo di attributi magici per colui che gioca»[90]. L' euforia gratificante che si prova nel soddisfare l'impulso creativo è riconducibile all'emozione che si prova nelle attività ludiche. Forse è proprio la magia del gioco e della *mimesi* come *riconoscimento* e identificazione del Sé, della propria storia che si rivela nell'opera d'arte, che conduce i bambini in quella dimensione ludica che li rende così coinvolti nell'attività artistica.

La pittura di Giotto è la camera dei giocattoli. Questi colori schietti, vivaci, sono gli stessi che brillavano sui dadi, sulle palle, sui birilli della mia infanzia. Ed ecco laggiù il mio cavallo a dondolo[91].

La partecipazione intenzionale all'attività creativa, come si è visto, fa sì che il soggetto venga trasportato psicologicamente in una dimensione irreale, in una sorta di gioia ludica, ciò che il filosofo tedesco Schiller descrive, nella ventiseiesima lettera *sull'Educazione estetica dell'uomo,* come quella «Zona benedetta del gioco dove solo l'attività conduce al godimento e solo il godimento all'attività»[92]. Schiller, nei suoi scritti del 1795, affermava che l'individuo capace di produrre arte ha come motivazione profonda il gioco: «L'arte è l'istinto del gioco, la bellezza è degna dell'istinto del gioco; ma con l'ideale della bellezza posto dalla ragione è posto anche un ideale dell'istinto del gioco, che l'uomo deve avere dinanzi agli occhi in tutti i suoi giochi»[93]. L'educazione è, per il filosofo tedesco, lo strumento per la realizzazione dell'uomo che si attua attraverso l'attività creativa come gioco: attraverso la gioia e l'esaltazione provocata dal *ludus*, qualsiasi compito può trasformarsi in gioco creativo

[88]Ivi, p.57
[89]W. Benjamin, *Sulla facoltà mimetica* in *Angelus novus*, Torino, Einaudi, 1996, p.71
[90]E.Fink, *Il gioco come simbolo del mondo,* Firenze, Hopefulmonster, 1991, p.151.
[91]A. Savinio *Ascolta il tuo cuore,* Milano, Adelphi, 1984. p.56.
[92]F. Schiller, *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo,* Firenze, La Nuova Italia, 1970, p.78.
[8]Ivi, p.92
[93]ibid

che trascina il bambino in un clima psicologico di espressività attuata e libertà celebrata.

Sigmund Freud, all'inizio del Novecento, si interessa al processo creativo nei suoi scritti sulla *Psicoanalisi dell'arte e della letteratura* e fornisce un importante contributo allo studio della creatività e della fantasia, attraverso l'ipotesi di una profonda connessione tra l'arte e il gioco, infatti, nel suo scritto del 1907, Il *poeta e la fantasia* afferma chiaramente:

> L'artista compie quello che fa il bambino giocando, creando un mondo di fantasia che prende molto sul serio. Nel gioco il bambino costruisce un mondo personale, dà un nuovo assetto alle cose […] Su noi profani ha sempre esercitato una straordinaria attrazione il problema di sapere donde quella personalità ben strana che è il poeta tragga la propria materia, e come egli riesca ad avvincerci, suscitando in noi commozioni di cui forse non ci saremmo mai creduti capaci. Non dovremmo forse cercare già nell'infanzia le prime tracce della fantasia poetica? Il gioco è l'occupazione più intensa e prediletta del bambino. Crescendo gli uomini smettono di giocare e sembra che rinuncino al piacere che ottenevano dal gioco. Ma chi conosce la psiche umana sa che nulla è più difficile per un uomo della rinuncia ad un piacere già provato una volta[94].

Il processo creativo sarebbe così, secondo Freud, un sostituto di quell'antica gioia ludica. L'emozione che si eleva dal gioco è una forte energia, un'eucforia sinergica[95], un'ebbrezza creativa che si sviluppa in quell'istante in cui si fondano due principi: la realtà [96]e la fantasia. Se il gioco trasforma, plasma e modifica, allora, attraverso l'attività ludica, si può costruire un laboratorio di ricerca e sperimentazione, un luogo di continua composizione e costruzione. L'ambiente può essere concepito come uno spazio sinestetico, multisensoriale, all'interno del quale i bambini e i ragazzi possono abitare e costruire l'ambiente grazie al gioco e al cambiamento che da esso ne deriva; la prima esperienza di significazione del mondo lo si ha infatti grazie al gioco. Il gioco

---

[94] I*l binomio arte e gioco viene analizzato come una conciliazione del principio di piacere con il principio di realtà. Secondo la teoria freudiana, la fantasia creatrice attinge nel fondo dell'esperienza dell'individuo, opera accostamenti, associazioni inconsce ogni qual volta che si innesca un processo creativo, analogamente a quanto accade al bambino nell'attività ludica, la quale soddisfa in modo sublimato un desiderio* S. Freud, *Il poeta e la Fantasia,* in *S. Freud, Psicoanalisi dell'arte e della letteratura*, Roma, Newtono, 1993, pp.9,15

[95]Cfr. Berlyne in A. Argenton, *Arte e cognizione,* Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996

[96]Winnicot, in *Gioco e realtà*, si occupa della creatività e dell'attività ludica come possibilità appartenenti a tutti gli esseri umani; il gioco viene definito dallo psichiatra neo-freudiano un'esperienza che si svolge in un "continuum spazio-temporale". Nell'azione ludica, adulto e fanciullo sviluppano la facoltà creativa in quanto la parte recondita della personalità viene a contatto con gli elementi esterni della realtà. La creatività è "universale" ed è una potenzialità di ogni essere umano, perché l'impulso creativo non è riservato solamente all'artista e al bambino, bensì, come sostiene Winnicot, "a qualsiasi individuo che venga incuriosito o attratto da un particolare aspetto della realtà" Winnicott D.W, *Op.cit.* p.47.

diviene uno spazio relazionale, una trama ambientale, fitto di informazioni simboliche, di connessioni emozionali ed estetiche che creano l'affermazione dell'identità. Marco Dallari, in *Lo specchio e l'altro afferma*:

> Il gioco corrisponde anche al concetto di poiesi: la coscienza del giocare mentre facciamo qualcosa (o meglio la coscienza della componente di gioco attribuibile a qualunque attività stiamo compiendo) comporta la possibilità di attribuire senso poietico al nostro esistere[97].

La sapienza poetica esprime una forma autonoma dello spirito, ricca di emotività e immaginazione, avvalendosi di un linguaggio che è aderente alla materia e al corpo. La capacità di attribuire *senso poetico* al mondo dipende proprio dal sentire, da quella potenzialità in atto, attraverso la fantasia poetica. Nella *Scienza Nuova* si legge «Il più sublime lavoro della poesia è alle cose insensate dare senso e passione, ed è proprietà dei fanciulli di prender cose inanimate tra mani, e trastullandosi, favellarvi come se fossero, quelle, persone vive»[98].

Attraverso la *technè* artistica e il gioco creativo, la *parola muta* può emergere come mimema[99]: il *mimema* è il prodotto che nasce dalla *poiesi e* ha un «legame di similitudine con quell'essenzialità che era stata ri-conosciuta nel *qualcosa* che ha dato origine al processo espressivo. Il fare la mimesi ci appare in questa luce come un manipolare un materiale che è altro dal logos per dargli una forma che consenta a questo materiale di passare dal nulla [..] all'essere»[100].

Il *mimema*, quindi, come forma creata, è 'l'espressione' della parola-muta, rappresentazione di quel vuoto che non riusciva ad emergere. *Il mimema- parola-muta* si renderà simile a quel blocco espressivo che non trovava corrispondenza o rispecchiamento in forma parole, perchè come insegna Gadamer, la «mimesi è un atto di identificazion in cui qualcosa viene riconosciuto»[101]. La *parola muta* viene così riconosciuta come quel dinamismo esistenziale che si fa *appello* estetico in forma di colori, suoni, segni, e gesti. Riconoscere *qualcosa* del dipinto, nel disegno o addirittura nello scarabocchio come *mimema,* significa liberare l'inespresso in un linguaggio diverso, tramite «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

[97]M.Dallari *Lo specchio e l'altro,* Firenze, La Nuova Italia, 1990.p.65
[98] Vico G., *La Scienza Nuova,* Milano, Bur, 2004
[99]Scaramuzzo, Op.cit. p.58
[100]Ivi
[101]Gadamer, *Poesia e misesi*, in *Attualità del bello. Studi di estetica ermeneutica*, Genova, Marietti, 1986, p.173

ri-conosciamo umanamente come facitori di logos»[102]. L'artisticità, dunque, è un dinamismo dialettico che riesce a raccordare, nell'evocare la similitudine dell'emozione estetica, la forma con la parola.

4.1.3 Einfùhlung e mimesi per comprendere la parola muta

> Non so se posso osare una parola e chiamare statica o dinamica ciò che qui si effonde dall'anima umana nel corpo dell'arte, che vive in ogni piega, cavità, morbidezza, durezza, come soppesato su una bilancia, e che ha quasi il potere di trasportare (versetzen)la nostra anima nella medesima posizione simpatetica. Quel piegarsi e sollevarsi del petto e del ginocchio, il modo in cui il corpo riposa e l'anima vi appare, tutto ciò passa in noi senza parole, al di là del concetto: noi diventiamo un corpo solo con la statua, o essa si anima insieme a noi[103].

Alla fine dell'Ottocento, un gruppo di studiosi tedeschi di Estetica, tra cui Robert e Friedrich Theodor Vischer, si interessarono a quella sintonia e attrazione che sente il fruitore nei confronti dell'opera d'arte, questa tensione empatica viene descritta con il termine tedesco di *Einfùhlung.* Il concetto di empatia raccoglie infatti, nell'etimologia, gli stessi termini dell'*aisth*esis, del sentire, della sensazione. Ogni fenomeno empatico sia in ambito artistico e interpersonale si attiva da una percezione, da una sensazione che si carica di emozione, da una percezione sensoriale per l'appunto. In entrambe le dimensioni, si verifica un trasporto emozionale dal Sé all'altro da Sé. Nell'etimologia del greco *emphàtheia,* si rintraccia il termine *pathos,* passione, affezione. Anche nel termine tedesco di *einfùhlung,* composto da *ein-* prefisso che indica il termine "dentro", l'interno, e un movimento dal fuori al dentro *(hinein),* di penetrazione, introduzione, e *fuhhlung*, sentire un sentimento, *gefuhln*[104].

Sarà Moritz Geiger a presentare una relazione al Congresso Internazionale di Psicologia Sperimentale[105] a Innsbruck nel 1910, dove porrà una distinzione fondamentale fra l'emozione empatica tra soggetto e soggetto, ed empatia tra soggetto e oggetto. L'oggetto estetico che viene contemplato, diviene un tutt'uno con il sentimento, l'uno si trova in un rapporto fusionale con l'altro, dove l'oggetto

[102]G. Scaramuzzo, Op.cit. p.73
[103] J.G. Herder, *Plastica,* Palermo, Aesthetica, 1994, p.87.
[104] Si veda A. Pinotti, *Estetica ed Empatia,* Milano, Guerini, Studio, 1997, p.12
[105] Ivi, p.17.

percepito, innesca subito il sentimento. "Il nostro io spirituale-corporeo si proietta nell'oggetto, fondendosi con esso, riempiendo la sua forma con un contenuto emotivo, dunque animandolo."[106] È interessante citare la ricerca di Johannes Volket del 1927, nel primo volume del *Sistema di estetica,* si leggono rilevanti osservazioni psico-pedagogiche che anticiperanno studi coevi sull'empatia. L'autore si occupa dell'origine dell'atto empatico che nasce dalla prima consapevolezza del '*tu'* e che coinciderebbe con la prima esperienza dell''*io':* «La conoscenza dell'altro è dunque una co-nascita allo stesso tempo dell'altro e di me stesso Tale esperienza funge da apriori per ogni esperienza empatica»[107]. VolKet sostiene che se l'uomo non possiede la capacità di *pre-sentire*, anche senza nuove esperienze vissute reali, allora nessuna empatia sarebbe possibile.

> Se deve avvenire una qualche determinata empatia, la generale convinzione dell'esistenza del tu deve essere per il soggetto empatizzante una certezza scontata. Più esattamente deve avere la fede immediata nel fatto che alle figure simili al suo corpo proprio sia correlato un io simile al proprio io, per l'appunto un tu. Se le figure umane che mi appaiono nel mio campo visivo non mi si presentassero con assoluta certezza come animate da un io, se per me non fossero in modo ovvio più che insulsi involucri o superfici prive di interiorità, non mi potrebbe mai venire in mente neppure una volta di guardare ai lineamenti, alle espressioni del volto, alla voce, ai gesti e ai movimenti di queste figure come gioiosi o tristi, affettuosi o scostanti, speranzosi o timorosi. Solo se ho una fede incrollabile nell'esistenza di altri io racchiusi in un corpo proprio come ho la certezza di un mio proprio io, mi si apre la strada per l'empatia[108].

È interessante sottolineare, come si è visto nel secondo capitolo, che la *parola muta* può avere la sua origine in quel mancato rapporto empatico con la figura di attaccamento, da una mancata *mimesis* affettiva. Già dai primi mesi di vita, infatti, i bambini mostrano un'evoluzione delle espressioni mimiche, in quanto il viso rappresenta la parte più importante dal punto di vista comunicativo, la fonte principale dei legami relazionali. Fin dalla nascita il volto umano è un importante elemento d'interazione: attira l'attenzione del neonato il quale inizia a partecipare alla creazione del primo legame d'attaccamento con l'altro, indispensabile per lo sviluppo della socialità. Come afferma Huther:

[106] A. Pinotti, *Op.cit*, p.33
[107] Volket, *Teoria dell'empatia estetica,* cit in A. Pinotti, Op.cit., p.47
[108] Ivi p.230.

> La prima profonda reazione di paura e stress è vissuta alla nascita: ogni essere umano, disperato, deve trovare il modo di ristabilire l'equilibrio interno, andato perduto dopo la drammatica alterazione dell'habitat in cui viveva. L'esperienza più importante che ogni neonato può fare durante le prime settimane di vita, e che plasmerà, in modo decisivo, il suo futuro percorso di sviluppo, e questo, viene ancorato nel suo cervello sottoforma di emozione[109].

Il neonato potrà superare la paura, traducendola in espressione, grazie all'intervento consolatorio della figura d'attaccamento e avrà bisogno che il suo pianto venga accolto, ascoltato e consolato da quell' *involucro protettivo*[110]*,* che lo conterrà e nutrirà. Se il processo empatico è un insieme percettivo ed affettivo, è grazie all'espressione del viso che inizia la capacità di discriminare le espressioni altrui e di comprenderle, da qui si origina la prima percezione empatica, come pre-comprensione globale con cui verrà *com-preso* il vissuto emozionale dell'altro. Volket negli anni '20, sosteneva la tesi dell'esperienza vissuta nella comprensione dell'altro come un corpo che esprime un sentimento: «Se i tratti di un volto mi sembrano malinconici, allora a partire dalla mia esperienza vissuta interiore io devo conoscere qualcosa di simile alla malinconia»[111].

A tal proposito possiamo citare l'importante scoperta di Rizzolatti che nel corso dei primi anni '90, darà una spiegazione neurobiologica dell'imitazione e dell'empatia. Gli studi del gruppo di ricercatori dell'Università di Parma, coordinato da Giacomo Rizzolatti con la collaborazione di Vittorio Gallese e Leonardo Fogassi, hanno portato alla scoperta dei neuroni specchio, individuati nelle aree cerebrali pre-motorie, e nell'area di Broca che governa l'attività linguistica. Rizolatti afferma che è grazie a

---

[109] G. Huther, Op.cit. p.70.

[110]L'insieme delle cure materne che gli saranno impartite diverranno l'ambiente di sviluppo del piccolo, ciò che viene designato da Donald Winnicot come concetto di *madre-ambiente* (D.W. Winnicott, *La teoria del rapporto infante-genitore*, in lo *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma Armando Editore, 1970). Questa *dimensione di contenimento affettivo* verrà interiorizzazta dal bambino come esperienza di *risalienza*, cioè la prima capacità di adattamento dell'io, grazie all'aiuto empatico della figura di riferimento. "I primi stadi dell'esistenza del bambino e le cure materne si appartengono reciprocamente, l'infante e l'assistenza materna formano un tutto unico. […] Il potenziale ereditato da un bambino non può diventare un bambino se non è congiunto alle cure materne. (Cit in D.W. Winnicott, *Po.cit.,* pp.57,60). Cresce così, come sostiene Erikson, la *fiducia di base* grazie alle competenze emotive materne di offrirgli sicurezza e protezione.J. Block, psicologo della California University di Berkeley, ha misurato quella che egli chiama "resilienza dell'ego", e che comprendendo le principali competenze sociali ed emozionali è simile all'intelligenza emotiva. (Cit in D. Goleman, Op.cit p.67.) Ed è proprio il volto, come si è già affermato, lo sguardo materno, come sostiene Erikson ad essere la prima fase del *mirror*, del rispecchiamento, quella fiducia di base che darà inizio al primo gradino sicuro sul quale si ergerà il *Ciclo della vita E, Erikson, Il ciclo della vita, Op.cit.*

[111] J. Volket cit in A. Pinotti, Op.cit. p.48

questi neuroni che l'uomo è predisposto alla socialità, da questi processi neurali si originano il linguaggio, l'azione, il riconoscimento dell'altro e l'imitazione[112]. Il neuroscienziato sostiene che i neuroni specchio «abbiano svolto un ruolo importante nello sviluppo di un vocabolario comune, perché hanno consentito di imitare vocalizzazioni ve di stabilire una correlazione con i suoni uditi»[113]. Gallese definisce la funzione di questi meccanismi neurali come *simulazione incarnata*[114], ed è la conferma che, sistema visivo, uditivo e soprattutto motorio, funzionino all'unisono per la comprensione dell'altro, mettendo in atto ciò che viene definita *il circuito della risonanza.*[115] Gli scienziati hanno verificato grazie alla risonanza magnetica funzionale (fMRI)[116] che segnalava l'attivazione della medesima area del cervello, che i neuroni si attivavano immediatamente nel soggetto umano in relazione ai movimenti finalizzati e alle espressioni facciali di un altro individuo.

> Per decenni ha dominato l'idea che le aree motorie della corteccia cerebrale sarebbero destinate a compiti meramente esecutivi, privi di alcuna valenza percettiva [..] Si è scoperto, in particoare che in alcune aree vi sono neuroni che si attivano in relazione non a semplici movimenti, bensì adatti motori finalizzati (come l'affrerrare, il tenere, il manipolare, cc) e che rispondono selettivamente alle forme e alle dimensioni degli oggetti sia quando stiamo per interagire con essi sia quando ci limitiamo ad osservarli[117].

Gli esperimenti dimostrano altresì, che il cervello comprende l'esperienza motoria dell'altro: «Non vi è dubbio che, grazie ai neuroni a specchio, gli esseri umani e i mammiferi in genere abbiano un potenziale di empatia che attende solo di essere utilizzato e che è tanto più alto, quanto più fa riferimento a gesti, azioni, comportamenti altrui, che appartengono al vocabolario motorio della specie di riferimento»[118].

---

[112]G. Rizzolatti, *A. Gnoli, In te mi specchio. Per una scienza dell'empatia*, Milano, Rizzoli, 2016, p.7
[113]Ivi, p.11
[114] V.Gallese, *Il Sé intercorporeo,* in *Il soggetto come sistema* di Manlio Iofrida, Prospettive del dibattito epistemologico contemporaneo, Milano, FrancoAngeli
[115] D.Siegel cit in J. Rifkin, *La civiltà dell'empatia,* Milano, Oscar Mondadori, 2010, p.77.
[116] G. Rizzolatti stava studiando l'area del cervello dei macachi coinvolta nella pianificazione del movimento. Alle scimmie erano stati impiantati elettrodi nell'area del cervello che invia il comando di controllo dei movimenti. Gli scienziati osservarono che i neuroni della regione F5 della corteccia centrale del cervello di un macaco si attivano prima che l'animale afferrasse la nocciolina[..] In successivi esperimenti, i ricercatori scoprirono che alcune cellule si attivano sia quando la scimmia apriva il guscio di una nocciolina sia quando udiva il rumore di una nocciolina che veniva aperto. Cit in J. RifKin, *Op.cit.p* 78.
[117] G. Rizzolatti C. Senigaglia, *So quel che fai,* Milano*, Raffaello C*ortina, 2006, p2
[118] M.Fabbri, Op.cit., p.44.

Il movimento prodotto dall'altro, risuona nel soggetto "come se" fosse il movimento dell'altro; Merlau-Ponty sostiene che traspare l'intenzione che ha dato origine al movimento stesso, come se vivessimo nel nostro corpo il movimento dell'altro: «cogliamo ogni minima piega del volto dell'altro, ogni minimo sussulto di muscolo, perché si attiva la nostra intenzionalità motrice che ci permette di entrare nell'esperienza altrui»[119]. Il filosofo francese, in opere come: *La struttura del comportamento* del 1942, e *Fenomenologia della percezione* del 1945, fino all'ultimo scritto *L'occhio e lo spirito, del* 1961, delinea il suo tracciato filosofico impregnato di quella soggettività aperta e dialogante con il mondo. Da qui le idee di rapporto, partecipazione, scambio, focus della sua meditazione filosofica: l'esistenza è essere in "situazione", il corpo si apre nello scambio con il mondo, il corpo è «un *primun* in stretta connessione con il mondo, in grazia del quale si può superare l'antica dicotomia fra soggetto e oggetto. Il corpo insomma non è nello spazio, ma inerisce allo spazio. Si arriva così alla nozione di "carne del mondo"»[120] . La relazione fra il soggetto e l'altro viene definita da Merlau Ponty dal termine francese *chiasme, legame;* il soggetto intrattiene con l'altro un *legame,* un esistere insieme, che il filosofo francese definisce *chair*, carne. Sentire l'altro, infatti è essere incarnati nell'altro. Come scrive Vittorio Gallese:

> Attribuendo un senso condiviso a queste stesse esperienze, che nondimeno vengono attribuite all'altro, è il risultato dell'attivazione di meccanismi nervosi di rispecchiamento. È solo grazie a questi meccanismi condivisi che ci è permesso di comprendere le esperienze altrui direttamente e «dall'interno»[121].

L'empatia è quindi una comprensione sinestetica dell'altro, non solo visiva ma soprattutto motoria, in quanto per "sentire" l'altro non ci si deve limitare a osservare i gesti o le sue espressioni, bensì trasformare in nostro il suo gesto e la sua espressione, in modo tale da «averne un'esperienza motoria diretta e una capacità di comprensione conseguente»[122]. Il *sentire estetico*, così come l'empatia significa contemplare, attraverso l'altro, *l'umanità in noi*[123]. Nella contemplazione dell'opera d'arte, infatti, si avverte l'uomo nell'oggetto contemplante, la modalità espressiva di colui che gli

[119]Cfr, M.M. Ponty, *Il visibile e l'invisibile,* Milano, SE,1999
[120] M.Ponty, cit in R. Pasini, *l'Informale*, Bologna, Clueb, 1995, p.31
[121] V.Gallese, Op.cit. p.7.
[122] M.Fabbri, Op.cit., p.45.
[123] Lipps, in A. Pinotti, Op.cit. p. 42.

ha dato forma, «Il motivo per cui possiamo godere esteticamente di una tragedia è che essa arricchisce nel sentimento il significato dell'esser uomo»[124].

Nell'ambito della Psicologia Umanistica, Carl Rogers, sosterrà che:

> Lo stato di empatia, dell'essere empatico, è il percepire lo schema di riferimento interiore di un altro con accuratezza e con le componenti emozionali e di significato ad esso pertinenti, come se una sola fosse la persona, ma senza mai perdere di vista questa condizione di ' come se' significa sentire la ferita o il piacere di un altro come lui lo sente, e di percepirne le cause come lui le percepisce, ma senza mai dimenticarsi che è come se io fossi ferito o provassi piacere, e così via[125].

In *Psicoterapia e consultazione,* lo psicoterapeuta espone la sua idea di "terapia centrata sulla persona", sulla relazione d'aiuto. Nella sua attività di terapeuta, Rogers scoprì che l'ascolto del paziente aveva grandi vantaggi: «Così quando avevo dei dubbi su ciò che dovessi attivamente fare, ascoltavo. Mi pareva sorprendente che un simile tipo di interazione passiva potesse rivelarsi utile»[126].

Nella teoria rogersiana è importante il concetto di *esperire*: «Si tratta della concezione di Gendlin (1962) secondo cui, nell'organismo umano esiste ad ogni istante un flusso di esperienza alle quali l'individuo può volgersi continuamente come ad un referente onde scoprire il significato delle sue esperienze»[127]. Questa definizione ci fa comprendere che l'emozione simpatetica ha in sé sia l'esperienza affettiva e il significato cognitivo dell'esperienza stessa. La comprensione empatica è per ciò un processo attivo di desiderio nel conoscere l'esperienza emotiva dell'altro, e come scrive Rogers: «di tradurre i suoi segni e le sue parole»[128]. Dare importanza all'altro è riconosciuto come un elemento fondamentale per favorire la creatività: «Dando vita

---

[124] Ibid.
[125] C.Rogers, *Un modo di essere,* Firenze, Martinelli, 1993, p.121.
[126] La comprensione empatica è fornita liberamente dal terapista, e non passivamente. Si è scoperto che un alto grado di empatia nella relazione terapeutica è associata ai vari aspetti del progresso e del processo della terapia stessa. L'empatia all'inizio della relazione ne prepara il successo futuro. Cit in C. Rogers, *Op.cit.,* cit.pp.118-126-127.
[127] Ivi, p.121.
[128] Ibid, p.124.Rogers ritiene che i rapporti sociali debbano fondarsi sull'autenticità, pertanto, bisogna liberarsi da corazze difensive, senza temere di esporre le proprie fragilità, innescando così un circolo virtuoso di una comunicazione e una parola fluida e autentica. La più alta espressione di empatia è per Rogers "*accettare",* sospendendo il giudizio, in quanto questo, sarebbe di ostacolo alla comprensione autentica dell'altro, in modo che il sé, diventi congruente con l'esperireCome sostiene lo psicoterapeuta americano, la congruenza e l'autenticità, sono le caratteristiche principali dell'essere empatico, in quanto ci permettono di sintonizzarci emotivamente all'altro in un clima di autenticità: " E' un'esperienza eccitante trovare in un'altra persona un atteggiamento di completa e incondizionata franchezza"" Che cosa intendo per capacità di essere reale? […] Uno dei dati più certi è questo: non ho assolutamente nulla da temere quando mi presento come sono, quando riesco a presentarmi in maniera non difensiva, senza schermi o "corazze", mettendo a nudo la mia realtà" C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento,* Giunti, Firenze, 1973, p.264.

ad un clima di sostegno in cui i pensieri nuovi, delicati, sperimentali, e i processi creativi possono emergere»[129].

4.2 L'iniziazione alla noia e il pro-getto dell'essere

> Nel fondo del greco c' è la mancanza di misura, la caoticità, l'elemento asiatico: la prodezza del greco consiste nella lotta con il suo asiatismo, la bellezza non gli è donata, non più della logica, della naturalezza dei costumi- è conquistata, voluta, strappata- è la sua vittoria.[130]

La vulnerabilità, l'incertezza, la paura di procedere sono *parole-mute* e si presentano dolorosamente nelle diverse fasi della vita di ciascun individuo, minando quelle qualità di autonomia, creatività e autoefficacia che sostengono l'orientamento nel mondo, fatto di decisioni e scelte. Il soggetto si sente espropriato e immobilizzato nella profondità dell'*essere* nel momento in cui non riesce ad accettare la "tensione e il rischio"[131] che sono le caratteristiche di ogni percorso formativo. Parafrasando Heidegger, per cogliere il significato essenziale dell'essere che viene travolto da un acre indifferenza senza senso, bisogna affrontare la noia come *stato d'animo fondamentale*[132] e anche se la si vuol allontanare: più si sfugge alla noia, ed essa riemerge avvolgendoci come una *nebbia silenziosa*[133]. Penso sia essenziale, a tal proposito, analizzare parte della riflessione heideggeriana relativa all'opera, *Concetti fondamentali della metafisica,* come strada maestra che porta, oltre al superamento della Metafisica stessa, all' indagine delle forme della *noia* e l'essenza dell'essere. Ciò ci permetterà di comprendere che il soggetto, solo all'origine della creazione del pensiero, della formatività e del fare, può conoscere la sua essenza come *dimensione originaria*, ritrovandosi esploratore della sua dimensione più autentica. Si vedrà altresì, che nelle diverse forme della noia si nasconde una cifra di apatia tale da far precipitare il soggetto nell'indicibilità del suo stato d'animo. La «comprensione della

---

[129]ibid
[130] Nietzsche, Der Wille zur Macht.Gesamelte Werke (Musarionausgabe). Monaco 1920 sgg. volXIX, p336, in Heidegger i concetti... p.99
[131] F. Cambi, in M. Fabbri, nel cuore della scelta
[132] Heidegger *Concetti fondamentali della metafisica. Mondo-finitezza-solitudine*. Il Melangolo, Genova, 1983, p 100
[133] Cfr.ibid

noia si rivelerà, entro il testo heideggeriano, dirimente per poter giungere alla significazione dell'uomo come "formatore di mondo"»[134].

Allo scadere degli anni' 20, Heidegger tenne a Friburgo il corso i "Concetti fondamentali della metafisica"[135], dove il filosofo tedesco affrontò il problema fondamentale dell'ontologia già indagata in *Essere tempo*. Il filosofo destruttura l'ontologia tradizionale riconoscendo kantianamente come la metafisica "faccia parte della questione umana"[136] come accadimento dell'*esser-ci.* L'*esser-ci* si confronta con il senso dell'*essere* attraverso l'esperienza radicale della propria temporalità e finitezza. Penso sia rilevante, per questa ricerca, riflettere sulla *direzione* dell'*essere* come è intesa dal filosofo di Messkirch, cioè come *proiezione* ancora impensata, ma in *accadimento*, nel momento in cui l'*esser-ci*, attraverso la formazione del mondo, va oltre alla totalità dell'ente. Conferire forma al mondo, infatti, sottolinea Heidegger, è l'accadimento dell'uomo nel mondo, dell'*esser-ci* «che lo proietta in direzione dell'essere»[137]. Lo stato d'animo è una caratteristica fondamentale dell'*esser-ci,* perché è una possibilità, «destare lo stato d'animo come afferrare l'esser-ci in quanto esser-ci»[138].

La persona che è pervasa da uno stato d'animo di tristezza vive la dimensione della *parola muta* che è inaccessibile nella sua chiusura. Nel paragrafo dedicato alla *prima forma di noia*[139], il Professore di Friburgo suggerisce come preservare la noia ad *addormentarsi*, per iniziare ad intraprendere la sua indagine più profonda. La prima fase consiste nel *venir-annoiati-da qualcosa*: «Induciamo la noia ad addormentarsi scacciandola»[140], si insidia nell' esser-ci come nebbia silente in un andar-e-vieni incontrollato, infatti la noia è *sentire* il tempo, o forse è proprio questa a condurci al tempo[141]. La noia *superficiale,* secondo Heidegger, è il primo passaggio per indagare la sua *profondità:* solo se non si oppone resistenza al tempo della noia, ma nel lasciar

---

[134] G.Sola*, Heidegger e la Pedagogia*, Il melangolo, Genova, 2008, p.124.
[135] M. Heidegger, *Concetti fondamentali della metafisica. Mondo-finitezza-solitudine,* a cura di F.W.V. Herrman, Genova, Il Melangolo, 1992
[136] Ivi
[137] Ivi
[138] Ivi pp 89-90
[139] Heidegger, I concetti fondamentali della metafisica, pp105-106. La noia è lo << stato fondamentale>> che viene generandosi nelle e dalle «interpretazioni cultural-filosofiche della nostra situazione». L'età contemporanea secondo Heidegger emana solo "diagnosi culturali", perciò la "filosofia della cultura", come viene criticata dal filosofo, non coglie "l'essenza dell'uomo", espropriandolo dal suo significato. Ivi, pp.100-102
[140] Scacciare il tempo significa "farlo girare", sospingerlo e spronarlo a scorrere e di conseguenza lo scaccia tempo è un "cacciare via la noia spronando il tempo". Ivi, p.106
[141] Ivi, p.108

che il suo eco risuoni, pervadendoci nel *fondo dell'esser-ci*[142], si arriverà a cogliere l'essenzialità dell'essere. La noia porta alla depressione, alla *parola muta* che non si può eludere attraverso attività fasulle e superficiali, ma bisogna prendere consapevolezza della sua profondità abissale. In quel percorso che dalla noia superficiale- cioè nell'essere annoiati da un oggetto esterno o da un'esperienza esperiti dalla soggettività- diventa *noia profonda* perché dall'oggettività si passa al non sapere *"cosa"* annoia. Quindi solo partendo dalla *noia* possiamo comprendere ciò che annoia nella sua *noiosità*[143], come una sorta di circolarità temporale che rimanda estenuantemente alla noia, perché come suggerisce Heidegger: è "Il carattere noioso ad appartenere all'oggetto quanto al soggetto" in quanto «Trasmettiamo alle cose gli stati d'animo che le cose causano in noi»[144]. Così questo cerchio rimane nella stasi e nell' *illusio* che sia il tempo a rendere la noia una snervante attesa: il soggetto cercando di sfuggire a questa tensione di impazienza e malumore, cerca di eludere questa *"inquietudine agitata"*[145]. Ma la noia, precisa Heidegger, non è nè il tempo nè l'attesa nè la lentezza, essa *svanisce* disperdendosi dopo aver "toccato le radici dell'esser-ci" paralizzandolo in una estenuante tensione opprimente nel *voler-far-trascorrere- il tentennare del tempo*[146]. Si potrebbe pensare che la stessa riflessione sulla noia indaghi il tempo come il vero oppressore dell'essere, ma come sottolinea Heidegger nel paragrafo *L'essere-tenuti- in sospeso dal tempo esitante*[147], la noia, così come la *parola muta*, è ancora qualcosa d'altro, si insinua nelle trame del tempo, e dell'anima, pur non essendo questo, manifestandosi attraverso esso, "temporalizzandosi" come se il tempo fosse una sorta di mascheramento che ci tiene-in-sospeso nell'esitazione opprimente. Per sviare da questa insopportabile sospensione, inizia il nostro *commercio con le cose*[148] facendoci assorbire da esse, dalla loro sussistenza, barattando il nostro fare-con-esse, in una vacua e illusoria occupazione; in quanto le cose, nella loro sussistenza non portano con esse il nostro comportamento, *ci abbandonano a noi stessi* perché non possono offrirci nulla. È la

[142] ibid
[143] Ivi, p.110
[144] Ivi, p.113
[145] Ivi, p.125
[146] Ivi, p.131
[147] Ivi, p.132
[148] M.Heidegger, *Essere e tempo, Op.cit.* p.

mancata *«connessione determinata con un momento determinato»*[149] che colpisce l'esser-ci irretendolo nella noia.

> La noia, per me, è propriamente una specie di insufficienza o inadeguatezza o scarsità della realtà […] La noia è mancanza di rapporti con le cose[150].

Sono le parole di Dino, l'indolente personaggio della *Noia* di Moravia, che rappresenta chiaramente questa prima fase della noia indagata da Haidegger, lamenta infatti l'incomunicabilità, l'indicibilità, e la vacuità del suo mancato rapporto con la realtà a causa della noia. Come il filosofo tedesco che descrive la noia come una *"nebbia silenziosa"*[151] comparendo "Sotto le forme e i travestimenti più diversi, cogliendoci a volte per alcuni attimi, e a volte tormentandoci e opprimendoci per lungo tempo"[152], il pusillanime Dino fugge dalla noia con tutti i mezzi possibili, neanche la pittura gli impedisce di annoiarsi:

> La noia, per me, era simile a una specie di nebbia nella quale il mio pensiero si smarriva continuamente, intravedendo soltanto a intervalli qualche particolare della realtà; proprio come chi si trovi in un denso nebbione e intraveda ora un angolo di casa, ora la figura di un passante, ora qualche altro oggetto, ma solo per un istante e l'istante dopo sono già scomparsi[153].

Heidegger conclude la prima fase della noia sottolineando che solo nell'incontro con il tempo della cosa la noia viene evasa, al contrario, ne rimaniamo sospesi. È sconosciuta in questa prima fase la provenienza della noia e si entra in quella particolare dimensione di inettitudine che irretisce l'animo: è l'*indolenza* che forma il vuoto, il soggetto rimane come paralizzato, perdendo così la possibiltà di riconoscere il proprio sé. Infatti, ne *La seconda forma di noia*[154]*,* Heidegger esplora questa fase indicando quella particolare sensazione di "*annoiarsi di qualcosa"*[155]*, ma* quel "non so cosa"[156], da qui si crea quel vuoto come perdita della propria autenticità, la si lascia alle spalle[157] e ci si abbandona perduti all'indolenza. Il tormento è dato

[149] M.Heidegger, *Concetti fondamentali della metafisica*, Op.cit 140
[150] A. Moravia, *La noia,* Milano, Bompiani, 1965, p.p.7-9
[151] Heidegger, cit in G.Sola, Op.cit. p.125
[152] M.Heidegger, *I concetti fondamentali della metafisica*, Op.cit.107
[153] A. Moravia, Ivi, p.70
[154] M.Heidegger, Ivi, p.141
[155] Ivi, p.153
[156] ibid
[157] cfr

proprio dalla vacuità di quel *non so cosa*[158]. Questo vuoto coincide con l'ascosità di quel *qualcosa* che si immobilizza nel *ic et nunc*: «Questo vuoto che si forma, è al tempo stesso ciò che ci deferisce, che ci vincola a sé, che ci tiene in sospeso in questo modo, come il nostro proprio sé dimenticato da noi stessi, dal quale scivoliamo via»[159].

Questa forma di noia nasce dall'esser-ci e questo attrae a sé, come una forza di gravità il proprio sé, che scivola ad esso come sconosciuto.

Si arriva alla *Terza forma della noia*, ossia all'indagine della *noia profonda*, per indagare il superamento delle tensioni, di quelle *parole mute* che irretiscono l'essere fino al dispiegamento delle sue possibilità creative. Percorrere la "strada maestra"[160] della noia è l'iniziazione all'essenza della noia per comprenderla nella apertura del suo essere tale. Questa ultima fase, infatti, sembra essere una caratteristica dell'uomo contemporaneo: «Per questo abbiamo domandato se per caso l'uomo oggi sia diventato noioso a se stesso, e se una noia profonda sia uno stato d'animo fondamentale dell'esser-ci odierno»[161]. La noia prende il sopravvento dirigendosi impetuosa verso noi stessi, minando l'essenzialità dell'*esser-ci* con il "predominio" di indifferenza che non solo avvolge l'uomo nella sua totalità vacua ed alienante, ma si insinua in quel *"tra", io-mondo,* tanto da far dimenticare all'io il suo *esser-ci*, la sua essenza, la sua determinazione, sopravvivendo a questo oblio con l'indifferenza dimenticando il proprio nome.

La noia profonda è silente, nell' "*uno si annoia*"[162] non vi è una generalizzazione ma l'indifferenziazione del "*Nessuno*", vi è perciò un accadimento, l'evasione totale dello "*scacciatempo*" che implica la noia nella sua potenza profonda da poter comprenderla come *"inchiesto"*; rimanere impotenti dinanzi al suo schiudersi implica: «L'essere-lasciati-vuoti ed-esser – consegnati all'ente che si nega nella sua totalità»[163]. L'essere perciò, si trova intrappolato nella temporalità incatenante dove Il vuoto diventa una mancanza dalla noia profonda ed echeggia "la finitezza dell'essere"[164].

Heidegger riflette sulla possibilità di questo stato *d'animo fondamentale* che si radica nella temporalità dell'esser-ci, infatti è solo nel "ridare all'esser-ci la sua realtà che si dà la possibilità dell'esistenza. Questo orlo o linea limite la si varca solo se l'uomo

[158] Ivi.pp.158-159
[159] Ivi p.168
[160] Ivi. p.177
[161] Ivi.p. 176
[162] Ivi, p.179
[163] Ivi, p.194
[164] Ivi, p.222

"dà al suo esser-ci una spinta"[165] grazie all'agire che nell'attimo riconduce alla realtà. «La noia mi ispirava spavento ma non ribrezzo, perché aveva qualcosa di netto e di essenziale»[166].

Quindi, solo quando il soggetto, superando *"l'indifferenza dell'intelletto comune"*[167] e gli stati della noia, grazie al pensiero critico e alla consapevolezza di *sé* nel mondo come formatore di mondo oltre che di se stesso, godrà dell'entusiasmo e del suo *ben-essere* come beatitudine: lo svelamento di un' opportunità come significatività dischiusa[168], «condizione esistenziale dell'esserci (del suo essere – nel – mondo), è la condizione ontica che rende possibile svelare una totalità di opportunità»[169]. La noia nasce dalla paura di prendere una scelta, di vedere riflessa in essa lo scarto delle altre possibilità; l'inettitudine che ne deriva blocca l'esecuzione del soggetto. Invece è solo esperendo il rischio e il dubbio, il malessere che ne deriva, che si avrà la possibilità del suo superamento. La scelta è perciò teleologicamente già un progetto, perché orientata ontologicamente da una tensione responsabile. Scegliere, scrive M. Fabbri, è "confrontarsi con l'aut- aut"[170], un pulsare continuo che esige dall'io la consapevolezza della propria storia finché non è avvenuta la scelta come direzione di libertà. Il progetto, affermandosi come *non-essere*, risulta come dimensione *possibiltante* del soggetto, perché è sempre progetto di mondo, attraverso il quale si rende possibile il *possibile* reale, «un raggio di luce che penetra nel possibile, rende aperto il progettante per la dimensione dell' "aut –aut", del "sia-sia" del "così" e "dell'altrimenti" del "cosa" dell' "e'" e del "non è»[171]. L'implosione silenziosa della noia può rendersi incomunicabile come una *parola muta*, può essere l'origine della disperazione che irretisce l'individuo nella paralizzante paura della scelta, l'aborto di una *possibilità*, come scrive Bertin, di "ogni costruttivo lancio nel mondo"[172].

4.2.1 Per un essere estetico

[165] Ivi, p.226
[166] A. Moravia. Op.cit. p.125
[167] M.Heiddeger, Ivi, p.456
[168] M.Heiddeger, *Essere e tempo, Op.cit.*, p.131
[169] ibid
[170]M. Fabbri, *Nel cuore della scelta: lKiekegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formazione*, Unicopoli, 2005
[171] J. Derrida, *La mano di Heidegger,* a cura di M. Ferraris, Laterza, Bari, 1991, p.46
[172]Bertin, *Esistenzialismo, Marxismo, Problematicismo,* Edizioni Viola, 1960, p.30)

L'esperienza estetica è un'esperienza tipicamente umana, il verbo *asthanomai* ci segnala etimologicamente un legame, un accordo, un rapporto attraverso i sensi, ed è solo nel rapporto tra i sensi dell'esser-ci e il mondo, che si ha la consapevolezza un'esperienza sensibile. Attraverso l'esperienza estetica si ha un'apertura dell'essere, sia per il creativo, così come per il fruitore dell'opera. L'esser-ci rivela in questa scelta, in accordo al mondo e ai suoi sensi, la possibilità più autentica dell'Essere, la sua condizione privilegiata rispetto agli altri enti. L'esser-ci coglie nell'estetico, in quanto atto contemplativo, il suo Essere presso il mondo, che sceglie di attuare un progetto creativo che ha origine da un'esigenza sensibile. In qualsiasi scelta o conoscenza estetica possiamo affermare che si attua "un momento costitutivo dell'essere nel mondo come mondanità"[173]. Rapportarsi a qualcosa attraverso i sensi, è la prima appartenenza al mondo, e le scelte estetiche, costitutive dell'esser-ci, sono sempre una nuova organizzazione della realtà, perché tendono verso nuove possibilità di conoscenza e comprensione del mondo. «É allora l'educazione estetica a restituire un senso autenticamente umanistico al termine "Humanismus" poiché è attraverso di essa che l'uomo si riappropria del suo essere originario»[174]. I progetti creativi sono pregnanti di trascendenza perché l'oggetto scelto o creato è sempre di-vergente rispetto al flusso della realtà quotidiana. È nella tensione creativa, nella trasfigurazione e nell'epifania dell'essenza del reale, che si attua il superamento-estetico, il potere dell'*uberstieg* creativo: la tensione di trascendimento in direzione utopica, verso un nuovo luogo possibile da realizzare. Lo stato estetico è mediatore, come sottolinea Heidegger- in *Lettere sull'Educazione Estetica dell'uomo di Schiller*- e in questa mediazione è identificato un percorso che unisce l'uno e l'altro[175]. L'opera d'arte ha il potere di liberare le *parole mute* come energie creative dell'uomo, ecco perché l'Educazione Estetica può innescare quella *pre-comprensione* del proprio *avere-da-essere in-vista-di-sé*, in quanto: «Lo stato estetico è lo stato della libertà per l'uomo: la forma deve produrre l'essere-libero dell'uomo»[176]. Questa liberazione è appunto in vista delle *possibilitazioni* dell'uomo, in quanto rende possibile la libertà, non mediante una teoria[177], ma attraverso il realizzarsi dell'essere libero. Forse perché

[173]Heidegger, Op.cit, p.99 Identitat und Differenz è il titolo tedesco dell'opera pubblicata nel 1957 dall'editore Neske di Pfullingen, che riunisce i testi delle due conferenze del filosofo: *Il principio di identità* e *La struttura onto-teo-logica della metafisica.* Si veda l'edizione italiana *di* M. Heidegger, *Identità e differenza, Milano*, Adelphi, 2009

[174]G.Sola, *Heidegger e la Pedagogia*, Genova, Il melangolo, 2008, p.133

[175]Heidegger M.*, Introduzione all' estetica. Le lettere sull'educazione estetica dell'uomo di Schiller* A.Ardovino (a cura di), Roma, Carocci, 2008 p 128

[176] Ivi, p. 101

[177] Ivi, p.123

l'essere è attratto dalla tensione, da quella oscillazione[178] donata dall'intenzionalità estetica, da quella volontà, come sottolinea Heidegger, che è l'unica potenza dell'uomo, fondamento della realtà effettiva. La forma, infatti, esibisce sé stessa perché si costituisce su una sua regolamentazione[179], ed è in questa struttura normativa, endogena alla forma stessa, dove ha il suo costituirsi, che l'uomo vive la forza dell'*auto-poiesi* come cambiamento nel suo farsi. È proprio la tensione del progetto stesso che si palesa nella forma come esibizione di idea regolamentata dal suo essere, ciò che ha da essere. La forma che si realizza alla fine di un processo creativo, è la rivelazione non solo dell'idea che si intendeva attuare, ma il disvelamento della *parola muta* che non perde, pur rivelandosi, la sua cifra di ombra e segretezza. Volere se stessi in una forma, seppur astratta, è il dispiegamento dell'Essere, come fonte principiata di autenticità e verità. Lo stato estetico, come mezzo dell'educazione, afferma Haidegger, permette l'incontro dell'essenzialità dell'essere, in quanto: «lo stato estetico di un uomo è lo stato in cui l'uomo è autenticamente uomo»[180].

> Accostandosi al pensiero di Schiller, Heidegger compie un'incursione nel problema dell'educazione estetica dell'uomo, offrendo alla pedagogia un ulteriore apporto. L'originareità del suo contributo si colloca nel riconoscere come l'educazione sia a utenticamente tale solo se si schiude alla bellezza […] Heidegger consegna alla pedagogia"la consapevolezza gnoseologica per cui v'è educazione solo dove c'è bellezza. Questa bellezza coinvolge il pensare e il conoscere, il comprendere e l'interpretare, quindi l'imparare ad essere l'uomo che si è[181].

La scelta estetica - come dimensione non solo del bello e dell'euritmia formale, ma del grottesco, del metamorfico, così come le ricerche artistiche contemporanee - avvalora la sua *apertità* proprio nella piena libertà di essere una *scelta*, perché è solo in questa disposizione dell'animo umano che la bellezza può essere accolta e colta, e solo nella libertà, il soggetto in crescita può autoeducarsi divenendo "custode di bellezza", come scrive M. Fabbri, infatti: «In effetti, non vi è custodia senza responsabilità […] Non vi è custodia possibile senza la cura di un'alterità che abbia a cuore il destinatario della cura medesima»[182]. Imparar ad aver cura delle proprie idee

[178] Ivi, p.95
[179] Ivi, p.101
[180] Ivi, p.54
[181] G.Sola, *Heidegger e la pedagogia,* Op.cit. p.136
[182] M.Fabbri, *Dimensioni dell'umano da riscoprire: dov'è custodito il bello?* In Musaio M. a cura di *Il bello che educa a scuola, Milano, Vita e Pensiero Pubblicazioni,* Università Cattolica, 2016

significa scoprire la sacralità delle idee dell'Altro. Trovare nuovi codici espressivi, *alfabeti inconsueti*, per ri-significare il proprio vissuto, a volte indicibile, vuol dire ri-conoscere e custodire una parte di sé trasfigurandola e realizzandola in una nuova forma, la quale si offre all'altro nella sua integrità per essere accolta e guardata. Questa "nuova forma" prende il nome, come direbbe Renato Barilli, di *prodotto estetico.* L'arte si nutre di intensità esistenziale e progettuale, di continua ricerca interiore, concretizzata nei diversi studi della ricerca artistica. L'uomo della strada, scrive Blanchot: «É fondamentalmente irresponsabile: ha sempre visto tutto ma non è testimone di nulla. [...] E' indifferente e curioso, indaffarato e ozioso, instabile, immobile»[183]. Se gli oggetti, nel flusso del quotidiano, spariscono ai nostri occhi, e con loro, molte sfumature della nostra vita, l'arte attraverso il suo intenzionare, trasforma l'indifferenza e la banalità dell'odierno grazie al pensare, all'agire e il fare come atti del custodire. La dimensione estetica rende possibile l'educativo, perché attraverso l'arte, il quotidiano è destinato a divenire progetto dialettico "un'organizzazione significante."[184]

4.3 L'origine pedagogica dell'arte

La riflessione heideggeriana nell'analizzare l'origine dell'opera d'arte, ha inizio dalla questione della "cosa", della sua "cosalita'", non come essere inerte, semplice presenza, ma come strumento utilizzabile, che rimanda ad altro. Lo strumento è un mezzo che serve all'uomo come essere nel mondo, per poter attuare la sua progettualità. Nella "cosa" che diventa opera si realizza la possibilità di una necessità espressiva, la *presenza del rappresentato*[185], ciò che Gadamer definisce «valenza ontologica dell'immagine" in quanto, come scrive Heidegger: "Ciò che è in opera è l'apertura *(Eroffnung*) dell'ente del suo essere, il farsi evento della verita'»[186].

L'opera espone un *mondo*, apre, rivela, pone *qui* la sua verità come apertura e svelamento, ma al contempo è anche nascondimento e oscurità, così come afferma il filosofo tedesco nel suo saggio del 1930, *L'essenza della verità*: «La verità, nella sua

[183]M.Blanchot, *l'infinito intrattenimento*, Einaudi Torino, 1977, pp324-328
[184]M.Recalcati, *Il miracolo della forma. Per un'estetica psicoanalitica,* Bruno Mondadori, Milano 2007, p.39
[185]Cfr H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 1983
[186] Ivi

essenza stessa, è non-verità»[187]. La risposta heideggeriana alla domanda: "In cosa ha il suo fondamento l'opera d'arte?"[188], chiarisce che l'opera si apre in *modo inaugurale*, nella "cui radura l'essente in quanto tale si spinge a stare e si mostra."[189] Nell'opera si realizza *l'accadere della verità*, «la messa-in-opera della verità, questa è l'essenza dell'arte […] l'essenza del vero, l'apertità di ogni aperto."[190]*L'arte* è un contegno»[191]. dell'uomo, ha infatti in sé il "modo di essere di questo ente"[192]. Nel testo artistico vi è un'identità coincidente dell'essere stesso, con ciò, scrive Heidegger che è richiesto -inchiesto - cercato ed è la cosa che coincide con l'essere[193]. L'opera d'arte è verità inaugurale e quindi *apertità* che "accade nel progetto"[194]; perciò il prodotto estetico è la manifestazione del soggetto in quanto *essere*, poiché: «Nell'arte, la verità accade come divenire-manifesto dell'essente»[195]. L'inizio dell'arte di un popolo, secondo Heidegger, è sempre inizio della sua storia, che determina l'autenticità della possibilità che si è scelta, ereditandola, è ciò che costituisce l'istorialità il *Geschehen*[196], l'evento istoriale.

Lo svelamento, l'*aletheia* che si realizza nell'arte porta con sé l'ambiguità di qualcosa che si è dischiuso, "il mondo si fa inascoso e la terra si chiude ma nell'aperto"[197]. Il filosofo tedesco nel saggio *Le scarpe di Van Gogh,* afferma: «Nella cosa come materia (hyle) è già compresa anche la forma (morphè). L'elemento costitutivo della cosa, la sua consistenza, sta nell'unione di una materia con una forma (*form*). La cosa è materia formata. Questa interpretazione della cosa si rifà all'immediatezza visiva attraverso cui la cosa ci si presenta nel suo aspetto (èidos)»[198]. All'arte appartengono quindi l'*ascoso e* il nascondersi; forse è per questa inafferrabilità che l'opera attrae,

---

[187]"L'essenza della verità, cioè il non-esser-nascosto, è pervasa da un diniego. Questo diniego non è affatto una mancanza o un difetto, come se la verità fosse un semplice non nascondimento liberatosi da ogni impaccio. Se ciò fosse possibile, il non esser nascosto non sarebbe più se stesso. È all'essenza stessa della verità come non-esser-nascosto che questo diniego appartiene nella forma del duplice nascondimento. La verità, nella sua essenza stessa, è non –verità". M.Heidegger, *L'essenza della verità* cit. in Opera *d'arte e verità dell'essere*, a cura di C. Bianco. Filosofico.net, p.8.

[188]M. Heidegger, *Dell'origine dell'opera d'arte e altri scritti,* Aesthetica Preprint, Centro internazionale Studi di Estetica, Dicembre 2004, p.46

[189] I*bid.*

[190] *Ibid.*

[191]I contegni dell'uomo, continua Heidegger, sono le scienze e le attività umane, attraverso le quali si realizza il modo di essere. Ibid

[192]ibid

[193]M.Heidegger, *Essere e tempo,* Op.cit, p.19

194 M. Heidegger, *Dell'origine dell'opera d'arte e altri scritti*. Op.cit. p.47

[195]*Ibid*

[196] J. Derrida, *La mano di Heidegger,* (a cura di M. Ferraris), Bari, Laterza, 1991 p. 55

[197] Ivi, p.46

[198] M.Heidegger, *Le scarpe di Van Gogh,* in *Filosofia e pittura del Novecento,* a cura di A. Pinotti, Milano, Gueini Studio, 1988, p.71.

in quanto non ne veniamo mai a capo: proprio nel momento in cui pensiamo di cogliere la sua essenza, ecco che ci sfugge, pur *avvertendo* l'*inafferrabilità nell'immanenza*[199] , come scrive M. Ponty in *L'occhio e lo spirito*:

> E' piuttosto il pittore che nasce nelle cose come per concentrazione e venuta a sé del visibile, e il quadro, infine, può rapportarsi a una qualsiasi cosa empirica solo a condizione di essere innanzitutto "auto figurativo"; può essere spettacolo di qualche cosa, perforando la pelle delle cose[200].

L'esigenza educativa è quella di sfruttare heideggerianamente la *cosa* per celebrare *l'unveborgenhet* [201] il non-nascondimento dell'ente che realizzi il suo "è", come *urto*[202] del *dass (dell'essere fatto)*: il trarre fuori la verità dell'ente, ciò che ora è e non sarà più, verrà custodito nel *fare* e nel *salvaguardare.*

Il soggetto in crescita nel *salvaguardare* e "prendersi cura" della *cosa* o dell'emozione estetica suscitata da un'immagine, da un brano musicale o da una poesia, può afferrare l'essenza del reale nell'ispirazione progettuale. Cogliere l'essenza della realtà significa *perforare* percettivamente ciò che ha suscitato nel soggetto una seduzione estetica. Utilizzare l'emozione estetica può essere una buona prassi educativa per realizzare la *schiusura* soggettiva dell'allievo in una modalità sperimentale e poietica. La lezione pedagogica che ci *dona* l'opera d'arte è proprio quella di svelarci, nella sua origine, la verità: l'esposizione di un mondo sotterraneo, segreto, verbalmente muto, un *entroterra*[203] che ha il potere, *urtandoci,* di svelarci quel segreto nascosto, quella *parola muta* o quello «spazio simbolico in cui non siamo mai stati, ma che ci sembra di conoscere da sempre, quasi fosse un intero paese straniero, perduto e, a volte, brevemente riconquistato».[204]

L'attività artistica è perciò *auto-poietica* perché dà vita a un nuovo e diverso sistema di significati e rappresentazioni di Sè. Il contesto pedagogico dell'educazione estetica può rivelarsi uno scenario mutante, trasformativo, grazie alla *formatività* di "cose" che si mostrano *disponibili*[205] per rivestirsi, grazie al processo creativo, di polisensi. Un oggetto può ricevere investimenti affettivi che sono stati, fino a quel momento,

---

[199]M.Ponty, *L'occhio e lo spirito. Op.cit. p.23.*
[200] M.M. Ponty, *L'occhio e lo spirito*, SE, Milano, 1989, p.49
[201] M Heidegger., *Sentieri interrotti,* (1950) P.Chiodi (a cura di), Firenze, La Nuova Italia, 1997, p.22
[202]Ivi, p.49
[203]Y. Bonnefoy, *Entroterra,* Roma, Donzelli Editore, 2004.
[204]R. Bodei, Op.cit. p. 87.
[205]Cfr.R. Bodei

celati; perciò l'oggetto artistico viene trasformato simbolicamente in scrigno simbolico del proprio Sè. Hans Georg Gadamer vede coinvolti nell'esperienza estetica sia l'artista che il fruitore: quest'ultimo percepisce "l'appello"[206] dell'oggetto artistico, che contiene la seduzione percettiva ed è ciò che «lo rende non inerte nella relazione soggetto - oggetto; è dunque un altro da sé capace autonomamente di attirare verso di sé»[207]. L'oggetto estetico *seduce* perché è *divergente* e "sporge" grazie alla sua *ambiguità di senso* dal flusso percettivo, questo accade perché il prodotto estetico *di-verge* dalla quotidianità dei soliti oggetti, richiamando e attraendo la nostra attenzione. L'opera d'arte porta in sé la cifra di quell'intenzionalità che l'ha trasformata artisticamente in una cosa nuova; è in quell'*appello* estetico che incontriamo l'identità nascosta dell'artista. A tal proposito, le neuroscienze ci aiutano a capire da cos'è attratto il fruitore nel momento in cui percepisce un'opera d'arte. Samir Zeki dimostra neuroscientificamente che gli artisti e i critici d'arte non si sbagliano nel sostenere che il *quid* dell'artisticità sia l'ambiguità. L'ambiguità[208] è il valore estetico dell'opera d'arte, ed è, come si è sottolineato poc'anzi, ciò che richiama e attrae la nostra attenzione, è l' "*appello artistico".* Gli studi di neuroestetica di S.Zeki rivelano che esiste una "*neurologia dell'ambiguità";* il neurobiologo asserisce che l'ambiguità non è solo una caratteristica dell'arte, ma è una proprietà generale della funzione cerebrale: «L'artista, In altre parole, non crea ambiguità, bensì la utilizza quale potenzialità propria del cervello. In modo simile, lo spettatore utilizza questa stessa potenzialità per elaborare interpretazioni differenti»[209]. Al concetto di *ambiguità* si potrebbe risalire per spiegare ciò che nella teoria dell'estetica contemporanea viene definita *polisemia*[210], cioè il grado di apertura interpretativa dell'opera d'arte. Zeki spiega che il termine *ambiguità* non è il sinonimo di incertezza e dubbio, anzi, corrisponderebbe ai diversi stati di certezza che deriverebbero dalle interpretazioni sempre plausibili[211] dell'opera d'arte. «Ne consegue che l'ambiguità è l'inverso della costanza. Solitamente le informazioni che raggiungono il cervello sono costanti in ogni istante […], mentre la percezione si

[206]H.G. Gadamer, *Verità e metodo, Op.cit* p.43.
[207] Ivi, p.44.
[208] Il riferimento all'ambiguità dell'opera d'arte e parte del testo, si trova anche in, A. Lusardi, *Espressività e Didattica scolastica dell'arte. Per una didattica risignificativa*, in M.T. Moscato, M. Caputo (a cura di) *Educare l'espressione artistica. Fondamenti epistemologici e prospettive di sviluppo di un insegnamento accademico,* Milano, Franco Angeli (pubblicazione in corso).
[209] S.Zeki, *Con gli occhi del cervello*, Op.cit, p.26
[210] Per un maggior approfondimento sul concetto di polisemia, si faccia riferimento allo studio di L.J. Prieto, *Sull'identità dell'opera d'arte,* in *Studi di estetica*, n.7 , a.XIII, fasc.II., Università di Bologna, e a L.Nanni, (a cura di), *Parol, quaderni d'arte e di epistemologia*, Vol.15 Vol.16 Milano, Booklet, 2002.
[211] Ivi, p.28

muove ed è variabile. In un certo senso, laddove vi è ambiguità, il cervello accetta non una singola caratteristica essenziale e costante, bensì molte contemporaneamente»[212]. E' importante sottolineare, continua Zeki, che il fruitore quando percepisce diverse immagini: ritratti, paesaggi ecc, ha un'attivazione di aree corticali specializzate nella percezione di differenti contenuti, che definite "microcoscienze"[213] le quali costituirebbero la coscienza visiva. «Se lo stimolo è ambiguo (un'immagine nuova o non univoca) come possibilità di attribuire due o più significati parimenti plausibili, avremo l'attivazione di una nuova area della corteccia fronto-parietale, sia durante l'assegnazione del un significato da dare all'immagine, sia durante il passaggio da un significato all'altro».[214] Sfruttare l'ambiguità come caratteristica dei linguaggi visivi, può essere una modalità pedagogica per comprendere le diverse manifestazioni dell'espressività più intimistica dei soggetti in crescita. Il concetto stesso di *risignificazione* porta con sé quel *quid* di interpretabilità e apertura, tale da garantire una dimensione di progettualità e creatività, per realizzare e comprendere, con un *linguaggio-altro,* ciò che in parole il soggetto non riesce ad esprimere. Perciò, risignificare e re-itepretare le *parole mute*, significa orientare un talento tacito[215] che ha bisogno di essere riconosciuto come risorsa di un vissuto *patico* foriero di possibilità espressive. «Talenti aggrovigliati nelle trame degli impegni quotidiani, quindi resi invisibili e non manifesti. Sono i talenti che non si manifestano in linguaggi specifici, ma che, se individuati e promossi possono diventare risorsa per la crescita del Sè»[216].

4.3.1 Tra le mani, la parola

"L'uomo è formatore di mondo",[217] perché si insinua nel mondo stabilendo un *tra* che apre ad un rapporto, trasformando e formando, di conseguenza, una *mondità*, grazie a quella tensione teleologica del pensiero che superando le diverse forme della noia, rivela lo storicizzarsi dell'essere. «L'esserci dell'uomo forma il mondo:1. lo produce

[212] ibid
[213] Ivi, p.30
[214] Ibid
[215]Cfr. Annacontini, Op.cit.
[216]Ibid
[217]Cfr. Heidegger, *Concetti fondamentali della metafisica, Op.cit.*

2. da un'immagine, una visione di esso, lo rappresenta, 3. Lo costituisce è ciò che lo circonda, che lo abbraccia»[218].

L'essenza dell'uomo è infatti custodita dalla stessa storicità dell'uomo e del mondo. L'uomo relazionandosi e creando il rapporto col mondo, sarà l'unico essere, come sostiene Haidegger in *Essere e tempo*, che andrà incontro al mondo toccandolo[219]e conferendogli un'immagine che è in primis immagine di sé.

Se il mondo è la *somma degli enti accessibili*[220] e se tutti gli enti, dalla pietra agli esseri viventi, ne fanno parte, sarà la loro relazione con il mondo che indicherà il grado di "penetrazione" ad esso. Il *mondo*, si legge nei *Concetti fondamentali della metafisica* è "l'ente accessibile con il quale si ha commercio"[221]. Cosicchè la pietra mancherà di relazione alla somma degli enti perché inconsapevole di sè e quindi manchevole di mondo: "Assenza di mondo come assenza di accesso all'ente."[222]

L'animale ha una povertà di relazione, afferma Heidegger, perchè è *manchevole* di penetrazione, perciò vive nel rimanere "assente di ciò che potrebbe"[223]; gli è infatti negato l'*in quanto*[224] come manifestazione della relazione, della proposizionalità e della determinazione essenziale del mondo. L'*in quanto* è una forma del discorso umano, è un *correlare*[225] che si fonda nell'esser-ci. Se il mondo è *"l'accordo delle cose",* in quanto il mondo permette ad esse di dispiegare la propria essenza -secondo la lettura che Heidegger trae da Eraclito[226]- sarà l'uomo a cogliere questo dispiegarsi che permette l'accordo, o meglio, l'offerta che dispone il mondo per il "*tra"* nelle cose *tra l'uomo-le cose-il mondo*: «La differenza strutturale tra il *Dasein* e il non *Dasein*, per esempio l'animale, è la differenza tra un ente aperto al"come tale" e un ente che non lo è, e che pertanto è weltarm, povero di mondo»[227].

---

[218] Ivi, p365
[219]Un ente può toccare un ente sottomano dentro il mondo solo se, fin dal principio possiede il modo d'essere dell'in-essere se col suo esser-ci gli è già svelato qualcosa come un mondo.due enti, che all'interno del mondo siano sottomano e inoltre di per se senza mondo, non si possono mai toccare, nessuno dei due può essere presso l'altro. *Essere e tempo, Op.cit,* p.
[220]Cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo*, Op.cit.
[221] M. Heidegger, *Concetti fondamentali della metafisica, Op.cit.* p.255
[222] Ivi, p.254
[223] Ivi.p. 253
[224] Ivi.p. 367
[225]Ivi.p. 397
[226] Secondo la lettura di Derrida, *La mano di Heidegger*, Op.cit., p.9
[227]Heidegger, cit.in Derrida, Ivi.p. 97

Derrida, in *La mano di Heidegger,* parafrasando il Maestro tedesco, sottolinea- come abbiamo appreso dal seminario fiburghese- che l'animale è *povero di mondo* perché non ha linguaggio, non ha la *mano* e non coglie, perciò, l'essenza dell'accordo con il mondo.

> Il pensiero è l'agire in ciò che vi è di più proprio, se agire (handeln) significa prestare la mano (hand) all'essenza dell'essere nel mezzo dell'ente il dominio in cui l'essere si porta e porta la sua essenza alla lingua. La lingua sola è ciò che dona a noi via e passaggio a ogni volontà di pensare[228].

La mano ritrova la propria essenza*(west)* nella schiusura dell'*ascoso* che esterna dal proprio *riserbo*[229], questo è il movimento dell'*aletheia,* dello *svelamento*; come asserisce Heidegger, infatti, la mano è l'essenza dell'uomo[230]. Una mano non può nascere dall'artigli o dalla zampa, ma solo dalla *parola*. La parola è gestuale: da essa nasce il gesto, si rende esplicita attraverso il gesto che l'accompagna e la sottolinea, inoltre, si rende manifesta anche attraverso il segno grafico della scrittura, o meglio dire, dalla "manoscrittura" (*handschrift)*[231] che dona integrità alla parola parlata:

> La meccanizzazione tipografica distrugge l'unità della parola, l'identità integrale, l'integrità propria della parola parlata che la manoscrittura preserva e raccoglie, sia perché sembra piu prossima alla voce o al corpo proprio sia perché lega insieme le lettere[232].

Solo la mano mantiene la parola, rivela ciò che rimarrebbe tacito, inespresso, grazie al segno e al gesto, perché nel suo *maneggio*[233] media, relaziona, mette in rapporto come necessità "l'uomo con gli enti". L'opera della mano *(das Werk der hand)*[234]*,* precisa Derrida*,* è più ricca di quanto non pensiamo abitualmente *(meinen: crediamo, opiniamo*)[235], non è un organo del corpo destinata a prendere, afferrare, comprendere, concepire. La mano non solo tocca, afferra, stringe: ma offre, riceve, regge, custodisce

---

[228]Heidegger, *Questions IV,* p.146. in Derrida, Ivi. p.31
[229] Ivi, p.56 (corsivo mio)
[230]Ibid.
[231]La manoscrittura inscrive la parola per lo sguardo, infatti derrida citando sottolinea:" la parola in quanto disegnata (o inscritta: *eingezeichnete)* e tale quale si mostra allo sguardo, è la parola scritta, cioè la scrittura. Ma la parola come scrittura è la scrittura manuale" Ivi.p.56
[232]56 la protesta di heidegger contro la tecnologia della scrittura, ossia la macchina da scrivere che porta alla "distruzione della parola" facendo perdere alla parola e al parlato la sua la dimensione essenziale, "degradandola" a un carattere riproducibile e spersonalizzato, perché come sostiene Heideger, "nella scrittura amacchina, tutti gli uomini si somigliano" Ivi.p.57
[233]Derridà specifica, citando Anassimandro: «Chrao vuol dire: maneggio, porto qualcosa alla mano» Ivi. p.56
[234] Ivi, p.52
[235]I bid

(halt)[236]perché l'essere della mano *(das wessen der hand)*[237] è: «Vocazione della mano che tiene (al) la parola. Vocazione a mostrare o a far segno (zeig*en, Zeichen*) o a far segno e a donare o adonarsi, in una parola la *mostratività del dono o ciò che si dona»*[238].

L'animale è povero di mondo proprio perché, come si è visto, è privo di quelle potenzialità che gli permettono di *comprendere- penetrare-trasformare* il mondo. Oltre alla mano, continua Heidegger, l'animale non ha *l'orecchio* che sa *intendere* oltre i suoni e i rumori, così come la voce che rivela il poter essere proprio del *Dasein.* L'*orecchio dell'essere per l'essere è* ciò che permette l'apertura, l'ascolto, perché porta ad *intendere* la prossimità dell'altro: l'orecchio teso è «una condizione del mio esser-proprio»[239]. Il poeta sa ascoltare grazie ad un "orecchio interno" che va al di là dei suoni e delle associazioni fonetiche, è l'orecchio interno che coglie il *philéin*[240] prima della *phisis*, che sa intendere in anticipo ciò che sarà dispiegato nel mondo. Perciò, il poeta riesce ad ascoltare ciò che non può ancora essere ascoltato, proprio perché ciò che sarà, deve ancora irrompere e rivelarsi. Il poeta e l'artista sanno carpire l'originarietà, perchè, scrive Heidegger, il poeta «intende l'"è" prima o all'origine della filosofia»[241].

L'orecchio che tende al mondo per *intendere* l*'è* del mondo è il senso dell'artista, così come sottilinea F. Marcoaldi, nell'introduzione all'opera *I turbamenti dell'allievo Torless,* citando l'artista fauve Franz Marc*:* «L'arte mostrerà la seconda vista delle cose, la poesia udirà il secondo suono delle parole e il pensiero conoscerà il secondo senso degli eventi»[242].

L'intesa per Heidegger, sottolinea Derrida, è *das horen* [243]: è una riunificazione, un raccoglimento di sé verso la *parola* che ci è indirizzata e offerta. È a partire dall'indirizzarsi, che si attua il raccoglimento dell'ascolto. Il pensiero deve afferrare con lo sguardo ciò che è inteso: «Il pensiero è un afferrare con l'udito che afferra con

[236] Ibid
[237] Ivi, p.47
[238] Ivi, p.50
[239]Heidegger, in Derrida, op.cit p.99
[240]Come sottolinea Derrida infatti, la philia è il proprio dell'altro, il dono all'altro di ciò che perl'altro è il suo proprio o la sua stessa proprietà. Ivi.p. 136
[241] M.Heidegger, Wasistdas-die Philosophie, cit in J. Derrida, Ivi, p12
[242]F. Marcoaldi, introduzione, in Musil, I *turbamenti dell'allievo Torless*, Milano Feltrinelli, 2004, p.XVI
[243] J. Derrida, Op.cit p.124

lo sguardo, pensare è sentire e vedere saper cogliere l'idea e il logos»[244]. Solo il *Dasein*[245] è capace di ascoltare la possibilità dell'*essere* dell'Altro che si rivela come *essere-proprio,* grazie alla *mano-gesto-parola* e *all'orecchio-intendere-ascolto.*[246] Le forme dell'ascolto sono il seguire, l'accompagnare, il saper cogliere ciò che l'altro non riesce a esplicitare, come le parole mute. Perciò l'ascolto per Heidegger costituisce il *Mit-sein*, cioè l'essere-con-gli-altri.

Il senso dell'essere, così oscuro e indeterminato da cui è nata l'esigenza *circa* il suo senso, ha in questo percorso trasformativo una risoluzione dialettica del *chiesto, che è ciò che determina l'ente in quanto ente*[247] e che ci mette in comprensione dell'essere come *cercato*. All'*inchiesto* del problema, che risulterà l'ente stesso in quanto inquisito, l'invito della metafisica sviluppa la problematizzazione dell'essere partendo proprio dall'esistenza, l'essere-nel-mondo come "costituzione fondamentale dell'esserci". Conferire forma al mondo è l'accadimento dell'uomo nel mondo, dell'esser-ci "che lo proietta in direzione dell'essere"[248].

Dalla lezione di *Essere e Tempo* si è appreso che la condanna umana alla *gettatezza (Geworfenheit)* nell'esistenza, senza che essa sia stata mai decisa o programmata, nasconde una dimensione ancora più *stagnante*: l'uomo si trova spesso a soccombere nella noia e nella depressione subendole apaticamente. Questo gravame[249] o pesantezza, come scrive Heidegger, è chiamata passività. Il soggetto deve cercare, per far fronte allo spaesamento dell'essere nella solitudine, di risalire oltre il proprio *essere-gettato* da quell'esser-*ci* che non ha scelto, *verso* un *"ci"* proteso in avanti come possibilità e promessa progettante. È la passività che atterrisce l'uomo, bloccandolo ad essere schiavo di un'esistenza che non si è scelto, subendo, altresì, l'amara condizione di essere "nudo" in un "mondo nullo,"[250] signore di nessun luogo. Sarà l'impegno e il prendersi *cura* del proprio percorso di vita e di quello altrui, il riscatto dell'uomo che lo porterà ad abitare e a custodire la *casa dell'essere.*

---

[244] Ivi, p. 125
[245] il *Dasein* è neutro (si legge in J. Derrida) e non è l'uomo mensh, la prima conseguenza da trarne è proprio il fatto che non si sottomette alla spartizione binaria cui viene spontaneo pensare in questo caso, cioè alla «differenza sessuale». Se "esserci" non significa "uomo" menssch, a fortiori non designa né "uomo" né "donna". J. Derrida, Op.cit., p.10
[246]Ivi p.103
[247]Cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo, Op.cit.*
[248]ibid
[249] Ivi, p.344-45
[250] Cfr. Ivi.

L'essere- nel-mondo dell'*esser-ci* ha quindi una sua *poieticità*, una fatticità che si attua nel *pro-curare*: <<Avere a che fare con qualcosa, produrre qualcosa, coltivare, o curare, attraverso il procurare, si dischiude l'esserci, come essere –al- mondo che trova la sua costituzione presso la conoscenza del mondo al quale l'uomo rimanda>>[251].

Attraverso il progetto, il soggetto si prende *cura* della *parola-muta*, della sua indicibilità, e al contempo si prende *cura di sè del proprio esser-ci* dandogli una forma, un *pragma:* la cura, infatti, "si rivela come una costruzione d'essere dell'esserci"[252]. A tal proposito è interessante segnalare che nel termine tedesco *behandlung* (trattamento, cura), ritroviamo il significato di mano *hand* come "dare una mano, aiutare, fare proprio". Se il "prendersi cura di" si realizza nel trascendere una *condizione data* - attraverso un balzo in *avanti*, un *getto* - allora il soggetto aiuterà se stesso a liberare il proprio sé, che si dischiuderà come un originario << *è* >> nel mondo. Nella cura del proprio pro-getto si realizza, metaforicamente, un salto, un balzo in avanti «Il dasein è *geworfen,* gettato prima di ogni di ogni suo personale progetto ma questo essere-gettato non è ancora sottomesso all'alternativa tra attività e passività»[253]. Come scrive Heidegger:

> Sussiste la possibilità opposta: quella di un prendersi cura che non salta dentro, quanto piuttosto avanti rispetto al poter essere esistentivo altrui, non per sottrargli la «cura» ma, anzi, proprio per restituirgliela in quanto tale e per davvero. Questo prendersi cura (cioè l'esistenza) dell'altro non un che-cosa, che esso pro-curi, aiuta l'altro a diventare, nella sua cura, perspicuo a se stesso e libero per essa[254].

L'uomo accade nel progetto che è un accadimento fondamentale della formazione di mondo: nel *getto* si riscatta la *gettatezza* originaria che diviene possibilità di avanzamento, il *Dasein,* perciò, esiste nel proprio progetto[255]. Nella tensione in divenire del progetto si incontra il principio identitario che l'ha originato: la cura *(sorge),* la *pre-occupazione* del soggetto che ha imbastito ogni fase ideativa. A tal proposito, si potrebbe avanzare che la *cura* è una sorta di paleostruttura, una *pre-*

[251]Rimandare, come il segno, è mettere in relazione, infatti il concetto di relazione proprio per il suo carattere di generalità formale ha ontologicamente la sua origine in un rimando. M.Heidegger, *Essere e tempo*, p.17
[252]Ivi, p.179
[253] J. Derrida, Op.cit, p.22
[254]ibid
[255]Ivi, p. p15

comprensione[256] archetipica che orienta il soggetto nel mondo alla sua *apertità.* Come scrive Rita Fadda, infatti, la Cura, se è intesa come *pre-occupazione*, «cioè come fondamento ontologico di ogni occupazione, determina cooriginariamente sia il nostro essere progetto, la nostra autodeterminazione, la nostra formazione, la realizzazione delle nostre possibilità, sia la nostra datità, la situazione originaria, il mondo in cui ci troviamo gettati»[257].

Il progetto collega, congiunge, ma può anche *dividir*e e far compiere tagli per una rinnovata e originaria unione. Il progetto è soprattutto scaturigine della possibilità dell'essere dell'ente, è il *dischiudimento* del *tra e* dell'*in quanto*: muoversi nell'*in quanto*, nella relazione, vuol dire essere correlati al mondo, perché la possibilità dell'essere è *possibilitata* nell'accadimento del progetto stesso. Se progettare significa prendersi *cura* di un'idea da realizzare e condividere, come *pre-occupazione* e urgenza dell'aver *cura di*, allora possiamo affermare, sulla scorta di ciò che sottolinea Heidegger, in *Lettera sull'umanisimo,* che nel progetto vi sia una tensione teleologica che direziona l'uomo lontano dall'*inumano,* orientandolo all'essenza che le è propria, cioè all'*humanitas*[258].

*L*a gettatezza, costituzione originaria di ciascun undividuo, condiziona "il nostro progetto di mondo, la nostra autodeterminazione, il nostro darci forma"[259]. Dalla datità quindi, scatturirà il *getto-salto* (*spring*), il progetto che trascenderà l'originarietà di partenza, riscattandola attraverso la *Cura.*[260]

Nel progetto si attua, secondo Jasà di scelta per, la libertà "in cui non è più possibile una separazione tra la scelta e l'io, che io stesso sono la libertà di questa scelta."[261] Perciò, si può intuire che ogni progetto creativo, frutto di cura, ricerca, relazioni, condivisioni, realizza un prodotto estetico che si *offre*- perchè ha in sé l'origine della scelta estetica che trascende qualsiasi datità costitutiva- direzionando l'essere alla sua essenza di *umanità.* Il soggetto *crea e* sfida la tensione opprimente dell'*indicibilità,* che conduce alla chiusura e alla depressione; quando questo avviene, sia che l'opera

[256]Ivi p.122 (corsivo mio)
[257]R. Fadda, 2015, Op.cit. p.,99
[258]M.Heidegger, Cfr. *Lettera sull'umanisimo,* Milano, Adelphi, 1995
[259]R. Fadda, 2016 p.100
[260]"La Cura," continua R. Fadda è la: "predeterminazione ontologica dell'uomo come progetto gettato, ma questo dato ontologico fonda il dato ontico e dà conto del fatto che la nostra pre-disposizione, che fa parte della nostra essenza di uomini, ci renda capaci di assumerci autonomamente le nostre cure, e quindi di autodeterminarsi e di progettarci". ibid
[261] JK.asper, *Filosofia,* Milano, Mursia, Vol.2,1977 pp.168,169

sia prodotta o fruita, si attua quella coincidenza identitaria *"tra"* la "connessione determinata con il momento determinato"[262]. Perciò, la rivelazione dell'essere coincide con l'opera d'arte, che realizza la schiusura più autentica dell'essere in cui esso dimora. Nella produzione artistica si attua un *disvelamento*, un'*illatenza*, ciò che Heidegger definisce grazie al termine greco di *aletheia*[263] .

Nel romanzo giovanile di Musil, *I turbamenti dell'allievo Torless,*scritto alla fine del 1902, si legge:

> Vedeva tutto come attraverso un velo e persino durante il giorno spesso faticava a trattenere i singhiozzi […] Quasi ogni giorno scriveva lettere a casa e viveva unicamente in quelle; tutte le altre azioni gli parevano solo eventi confusi, senza senso, tappe indifferenti come le ciffre delle ore sul quadrante di un orologio. Quando invece scriveva sentiva in sé qualcosa di esclusivo, che lo distingueva; allora, dal mare di sensazioni grigie che, lo distingueva, che freddo incurante, lo cingeva d'assedio giorno dopo giorno, in lui emergeva un'isola piena di meravigliosi soli e colori[264]

Nei processi creativi e nella realizzazione dell'opera si attua un percorso di superamento della depressione e degli stadi di annullamento del soggetto. La consapevolezza e il pensiero critico conducono l'individuo al superamento del suo irretimento, il quale coglie, in termini heideggeriani, l'opportunità di tale *schiusura* nel *pro-curare* al mondo una nuova fatticità: il prodotto estetico che viene celebrato nell'entusiasmo creativo. Ridefinire il passato nella possibilità del quotidiano è la consapevolezza di intenzionare la realtà, dirigendo la scelta al cambiamento. La persona, nel primo atto progettante, si apre al mondo e accoglie in sé la realtà ri-elaborandola, restituendo al mondo la sua riflessione, «Ri-flettere è accogliere nel proprio sguardo quelle fugaci impressioni e quelle percezioni inavvertite con cui il mondo mi si offre e con cui io mi offro al mondo ne momento in cui gliele restituisco […] Ri-flettere, dunque, non è costruire il mondo, ma restituirgli la sua offerta»[265].

---

[262]M. Heidegger, *Essere e tempo*, Op.cit. p.

[263]Il concetto greco di verità (aletheia), come asserisce A. Ardovino, nella prefazione di M. Heidegger introduzione all'estetica:"lascia risuonare dentro la sua stessa lettera questo accadere di un'illatenza che non mette mai da parte l'oscurità contro cui si staglia. Vero (alethes) è ciò che spinge nell'illatenza, che fa ingresso nella luce perché viene ad essere non- nascosto, disoccultato, disvelato, ovvero non più, o non ancora velato." M.Heidegger, *Introduzione all' estetica. Le lettere sull'educazione estetica dell'uomo di Schiller,* a cura di A. Ardovino, Roma, Carocci, 2008, p.16

[264]Musil, Op.cit. p.5

[265]U. Galimberti, *Il corpo,* Milano, Feltrinelli, 2000, p.66.

Il progetto ri-orienta, quindi, perché restituisce al soggetto, attraverso l'elaborazione del materiale, un'emozione che altrimenti rimarrebbe muta e senza significato. Grazie all'arte si astrae la forma e l'oggetto dalla loro consuetudine, li si trasporta in un nuovo cosmo esperienziale, in quel teatro semantico originario e originale, il solo in grado di tramutare la cosa in una *forma-estetica*. Contemporaneamente, anche il soggetto esperisce una trasformazione interiore, «muta e si sviluppa attraverso questo scambio con cose che precedentemente erano esterne a lui, analogamente l'esperienza si rende estetica nella misura in cui l'organismo e l'ambiente cooperano per istituire un'esperienza in cui i due si integrano»[266]. La guarigione, il cambiamento, sono già in quella scelta, poiché si concretizza la consapevolezza della persona di dare vita ad un progetto; è la scelta "da che parte stare", il rispecchiamento con la propria identità e con ciò che si può fare. Progettare, per dirla con Heidegger significa: <<scegliere la scelta>> , ed è la scelta in cui l'esserci rende a se stesso la possibilità di attuarsi autenticamente.[267] Ogni intuizione del soggetto, ogni rielaborazione autonoma e manipolazione simbolica del materiale, può essere quel nuovo vincolo che permette una rivisitazione, una trasformazione fenomenologica del passato. Se il soggetto si sente incapace di considerarsi produttore di un progetto, la soddisfazione che si proverà nel percorso personale nell'attuare le proprie idee, ed essere protagonisti intenzionale di esso, porterà un'adeguazione del sè al mondo.

> L'educazione come l'attività artistica, è formatività, cioè tendenza verso una riuscita, un'opera, un prodotto. Come l'artista, anche il soggetto è proteso verso una forma che non è preconosciuta ma riconosciuta come tale solo al momento della riuscita[268]

Indirizzare e guidare gli studenti alla ricerca di un linguaggio espressivo e personale, dove suono, ritmo, immagine e colore si fondono insieme, non per esternare forzatamente i non detti e l'emozioni nascoste, ma per ri-significare poieticamente *la parola muta*. Il processo creativo dona al soggetto l'opportunità di auto-proiettare, attraverso un prodotto estetico, vissuti che rimarrebbero indicibili. Secondo Dewey, infatti, l'emozione estetica non mira all'espressione dello stato d'animo, ma «ad una nuova presentazione del mondo attraverso una nuova esperienza»[269].

[266]Ivi, pp.291-293.
[267] Cfr, Ivi, p.326
[268] V.Iori, Op.cit.1999, p.175
[269]J. Dewey, *Arte come esperienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1977., p.208

4.3.2 Per un'ideale estetico

Là dove si eleva un canto, l'uomo può sostare e abitare poeticamente la terra[270].

La nuova sensibilità artistica[271], che emerge dalle esperienze delle Arti Visive e dalle teorie della Psicologia della percezione, viene teorizzata, agli inizi degli anni Trenta, nei corsi di estetica di Antonio Banfi, il quale darà un importante contributo alla riflessione estetica in Italia, delineandone una sua specifica identità. Come si legge nello scritto banfiano, *Il principio trascendentale dell'autonomia dell'arte*[272], le nuove espressività delle tendenze artistiche, "siano essi colori, i suoni, il marmo, il metallo o la parola, corrispondono sempre ad una speciale armonizzazione sensibili"[273]. È interessante notare come la riflessione di Banfi emerga proprio dalle ricerche delle Avanguardie storiche, soffermandosi sui concetti di *decostruzione* e *creazione* di nuovi paradigmi estetici pregnanti di possibilità espressive e dialettiche. Il *Professore* milanese, nell' opera *Filosofia dell'arte* (1962), asserisce che il nuovo *quid* creativo dell'Arte Contemporanea è l'originale intento di "portare la realtà nel campo artistico"[274], dove sgorgano forti moti dell'animo, tali da risvegliare parti del sé non conosciute e nuove potenzialità[275].È nella rivelazione dell'anima, dove il mondo si srotola improvvisamente dinanzi a noi, che l'arte deve essere colta come forza formativa[276]. Nello 'spostamento' decontestualizzante, talvolta surreale, l'oggetto quotidiano subisce, secondo il filosofo milanese, una "riduzione formale"[277]: perde quella cifra di pesantezza e indifferenza che ha abitualmente nel flusso della vita quotidiana, diversamente, nella sua ri-collocazione artistica, l'oggetto-estetico emerge nella sua nuova veste espressiva. Grazie alla prerogativa dell'Arte, cioè analizzare nuove dimensioni esperienziali, "un piano nuovo da cui trarre i suoi soggetti"[278], si

[270] E. Morin, *Il metodo L'identità umana*, Milano, Cortina, 2002 p.281
[271] Alcubi spunti di questo paragrafo sono tratti da un mio contributo, *Espressività e Didattica scolastica dell'arte. Per una didattica risignificativa*, in M.T. Moscato, M. Caputo (a cura di) *Educare l'espressione artistica. Fondamenti epistemologici e prospettive di sviluppo di un insegnamento accademico,* Milano, Franco Angeli (in via di pubblicazione
[272]A. Banfi, *Il principio trascendentale dell'autonomia dell'arte,* Industria Grafica O. Ferrari, 1927.
[273]Ivi, p. 425
[274]A. Banfi, *Filosofia dell'arte,* (a cura di D. Formaggio), Roma, Editori Riuniti, 1962, p.429
[275]*Ibid*
[276]*Ibid*
[277]Ivi, p.430
[278]Ivi, p.446

potrà realizzare un percorso di significazione di quelle espressività inebite, parole interrotte, *rotte dentro, emozioni mute.*

L'artista è libero di dipingere, destrutturando i canoni prospettici e stravolgere il mezzo della classica tela, può dipingere l'indicibile e la sua invisibilità con i nuovi linguaggi dell'arte, così come Il poeta e il musicista che compongono all'insegna delle dissonanze respingendo l'armonia. Nella dimensione estetica, continua Antonio Banfi, si attua il momento autentico della spritualità[279], in quanto: «L'esteticità non è […] un fare della persona, ma piuttosto un disciogliersi della persona in un puro e sovrano cosmos ideale»[280]. Da questo 'disciogliersi', nasce l'esteticità come carattere catartico,[281] in un momento di incontro, di corrispondenza del soggetto e della sua spiritualità nell'"idealità stessa"[282]. Attraverso *l'esteticità* si disvela una dimensione numinosa, "un misterioso substrato"[283], è quella situazione d'incanto che si rivela nella contemplazione dell'opera d'arte, ciò che il filosofo milanese descrive come "*quel non so che"* di innaturalezza, di artificiale, di misteriosamente magico[284], nel momento in cui si vive la percezione estetica dell'opera, come in una sorta di privilegio metafisico. È l'incontro del sé con l'ideale, la consonanza di un profondo e segreto sentire disvelato nella forma artistica. Ed è in questo sentore magico che vive il concetto di artisticità, nella trasfigurazione della vita, che è vita stessa dell'Arte.

Tra i principali esponenti della scuola banfiana, non si può non sottolineare il prezioso contributo della riflessione di Luciano Anceschi, che, nella sua analisi *Per una sistematica dell'Arte*[285], scrive a proposito dell'opera d'arte:

> Appena uscita dalle mani dell'artista, essa è lì davanti a chi la guarda o l'ascolta con le sue figure, con i suoi colori, con le sue immagini sonore, con i suoi toni e i suoi timbri, e nella sua espressione risolve tutta sé stessa, tutto ciò che porta in sé. Sembra non aver bisogno di nulla, esser tutta felice di una sufficienza di sé, aver raggiunto la calma e la quiete. Eppure, la sua vita è appena cominciata. E, intanto, essa giacerà silenziosa

[279] Cfr.
[280] Ivi., p. 46
[281] *Ibid*
[282] *Ibid*
[283] Ivi., p.47
[284] Ivi., p.53
[285] Opera pubblicata proprio nel 1962, stesso anno di pubblicazione dei volumi di estetica del maestro A. Banfi, *I problemi di un'estetica filosofica*, Milano-Firenze, Parenti, 1962, e il già citato *Filosofia dell'Arte dell'arte,* a cura di D. Formaggio.Per un ulteriore approfondimento, si veda il testo di G. Vattimo, *Opere complete,* Vol.1, Roma, Maltemi, 2007

finché non sarà conosciuta. La vita dell'opera è sempre rapporto, relazione, e la relazione implica necessariamente la mediazione[286].

Se il processo creativo è un dispositivo cognitivo che permette una determinata scelta valutativa e interpretativa della realtà, allora si cercherà di attivare nei soggetti in crescita, grazie a strategie di mediazione estetica, questo meccanismo orientativo, per sperimentare una nuova visione della realtà Sulla linea banfiana, è interessante richiamarel'indagine sull'*Ideale estetico* di G.M. Bertin che, agli inizi degli anni Settanta, raccoglierà l'eredità filosofica del Maestro:

> È necessario restituire all'estetico mediante l'educazione, le qualità dell'istinto, riconoscendo che esso costituisce un bisogno qualificante l'uomo come tale e curare per conseguenza un'educazione totale dell'organismo psico-fisico in siffatta direzione[287].

Lo strumento fondamentale del processo estetico, continua Bertin, è l'*immaginazione* che è l'attitudine ad *"animare, dilatare, intensificare, approfondire"*[288] a trasformare le possibilità della percezione. La sensibilità e l'intelligenza estetiche sono strumenti di trasfigurazione dell'esistenza quotidiana, le quali non si limitano solo alla dimensione creativa, "ma ampliano ad ogni forma possibile di esperienza (concernenti rapporti affettivi come rapporti intellettuali e morali, rapporti individuali come rapporti sociali)"[289]. Ogni intuizione del soggetto, ogni rielaborazione autonoma e manipolazione simbolica del materiale, può essere quel nuovo vincolo che permette una rivisitazione, una trasformazione fenomenologica del passato. Se il soggetto si sente incapace di considerarsi produttore di un progetto, viceversa, la soddisfazione che proverà nel trovarsi fautore della propria idea, lo inizierà ad un'adeguazione del se' nel mondo. Il sicuro possesso delle idee e delle parole assicurano infatti, il rapporto e l'orientamento nella realtà, e dischiude possibilità autorealizzanti nel mondo, in cui la persona vive. Il processo creativo è una *"fatica d'amore"*[290] che dispone il soggetto in una prospettiva diversa di guardare la realtà, verso una fenomenologia delle *cose* dell'uomo e del mondo: dalla traccia al gesto, dalla natura all'oggetto. L'allievo, mentre crea, sperimenta sé stesso, la sua nuova

[286]L.Anceschi, *Progetto di una sistematica dell'arte*, (1ed.1962) Milano, Mursia, 1997 p.38.
[287]G.M. Bertin, *L'ideale estetico, Op.cit.*p 227.
[288]Ivi, p.210
[289]Ivi, p198
[290]D.Goleman, D., M.Ray, P, Kaufman, *Lo spirito creativo,* Milano, Bur, 1999. p.33.

visione del mondo[291], che diventa appunto ri-significazione *auto-poietica*, grazie al fare, all'operare. L'ideale estetico è caratterizzato infatti, secondo Bertin:

> Dall'esigenza di una vita in cui, indipendentemente dalle strutture in cui si realizza, il soggetto si renda in grado di intensificarne i significati in rapporto al potenziamento delle sue attitudini percettive ed immaginative (rivolte non soltanto all'oggetto fruibile esteticamente, ma anche al soggetto medesimo, in quanto orientato esteticamente sul piano del vivere quotidiano)[292].

La gioia del processo creativo è una forza motivazionale e risaliente che conduce lo stesso soggetto al lento recupero della consapevolezza di sé, del proprio operare, realizzando lo svelamento di competenze pratico-espressive. Questa energia creativa è caratterizzata, per usare i termini del Problematicismo pedagogico, da una cifra *demonica*. Il *demonico*[293], è un *principio attivo, un'energia biopsichica* che conferisce all'uomo l'esigenza di operare sul reale e risignificarlo, il demonico è lo spirito che muove ogni progetto si nutre di emozione, sensibilità, immaginazione.[294] È il rifiuto di un atteggiamento passivo statico: «elemento decisivo della progettazione è la scelta o piuttosto il sistema di scelte secondo cui essa si articola [...]. Quanto più ampio e meditato sarà tale confronto [..] tanto più autentica riuscirà la progettazione»[295].

Il cuore pulsante del demonico, pur risultando determinato nell'individualità, scrive Bertin, «è per sua natura e destinazione il superamento dell'individualità medesima [...] per aprirsi ad altro e ad altri»[296]. Rendere libera la potenzialità del discente è un atto *educativo* che dona consapevolezza al soggetto delle proprie capacità, della propria *autonomia-partecipata*[297] e *principiata,*[298] che realizza l'attuarsi dell'irripetibilità soggettiva e della sua libertà. L'immaginazione poetica è una cifra emblematica per dilatare la tensione demonica del soggetto che vive nella dimensione paralizzante della parola muta. Questa '*voglia* di' è una motivazione, una volontà che conduce alla gioia di fare, una decisione di scegliere la propria possibilità che si distingue come scelta responsabile e un *sì* esistenziale. Nel progetto che inizia a

[291]P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili,* Firenze, La Nuova Italia, 1993
[292] G.M. Bertin. *Op.cit*. p. 199
[293]G.M. Bertin, *Costruire l'esistenza, Roma*, Armando, 1983
[294] M.Fabbri, Sponde, Bologna, Clueb, 2003, p.119
[295]Ivi, p.91
[296]G.M. Bertin, *Progresso sociale o trasformazione esistenziale,* Napoli, Liguori, 1982, pp.136-137
[297] Ibid
[298] Ibid

prendere forma si libra l'utopia[299] del possibile, ed è ciò che si rivela nell'*hic et nunc,* nella prima scelta per il fare e creare, ciò che ancora è opaco ma è già "promesso a una forma".

4.3.3 Forma donante

You are in it[300].

"L'uomo è formatore di mondo", sostiene Heidegger, la tensione ontologica dell'uomo dischiude l'*essere* affermando l'esser-*ci* nella *formatività e* del *progetto,* che racchiude in sé quella pregnanza semantica di *fatticità* come *idea-praxi-cura*.

L'opera d'arte - intesa nella globalità dei linguaggi e dei codici espressivi (iconici, verbali, musicali e gestuali)- ha origine dall' elaborazione di un'idea e di un'emozione estetica; il prodotto estetico è innanzi tutto *formatività,* perché sussiste grazie al pensiero critico[301] senza il quale non potrebbe costituirsi l'opera d'arte.

Il contenuto dell'arte, come afferma Luigi Pareyson, è scaturigine del Sè dell'artista: nel prendere *piano piano una forma*, l'opera tende al suo costituirsi, "si fa essa stessa modo di formare".[302] Il carattere dell'opera, come insegna Heidegger, in L*'origine dell'opera d'arte,* consiste nell'essere *fatta* dall'artista, e in quanto creata, induce all' analisi del processo costituentesi dall'origine del prodotto artistico.

Le regole poietiche determinano lo stile tecnico-espressivo come risultato dell'esigenza spirituale e culturale della *weltanschaung* dell'artista, caricandosi di valore e significato morale; vi è, infatti, una moralità costitutiva che si rivela nella dimensione pratica, "nel compito a cui dedicarsi"[303]. Il segno non è solo la prima originarietà espressiva dell'artista, ma la *scelta* poietica che schiude la promessa di un *getto* che diventerà *forma* di una riflessività e un pensiero critico. «L'umanità

[299]L'utopia è etimologicamente il non luogo, scrive M. Fabbri, ed è proprio la capacità "del sentimento demonico-esistenziale di aprirsi al non luogo, di confrontarsi con nuove dimensioni dello spazio e del tempo, di cercare soluzioni nuove[...]" M. Fabbri, Ivi, p.124. E' altresì importante citare con Bertin che un'educazione intesa come progettazione dell'esistenza deve "intensificare" lo spirito demonico per: "Voler recuperare e svolgere una energia profonda protesa a risolvere l'antinomia tra caos e forma in cui si dibatte l'esistenza", Si veda M.G. Bertin, *Ragione proteiforme e demonismo educativo*, Firenze, LaNuova Italia, 1987
[300]Rothko, in R. Pasini, *L'Informale.Stati Uniti, Europa, Italia.* Bologna, Clueb,1995, p.5
[301]L.Pareyson, *Estetica, teoria della formatività*, Firenze, Sansoni, 1974, p.26
[302]Ivi, p. 29
[303] Ivi, p. 25

stessa fattasi modo di formare»[304] è una coincidenza identitaria tra essere e segno. La scelta (*Wahl),* scrive Derrida, è sempre una risoluzione, una decisione che determina l'autenticità della possibilità che si è scelta. Nel prodotto *fatto*, vi è, infatti, secondo Heidegger, "la fissazione della verità nella figura, questa è la disposizione secondo cui si dispone il tratto."[305] Il tratto, quindi, come produzione del segno, pone l'ente nell'apertità costituendo l'essenza dell'opera. L'inizio, come *primo-getto* e traccia, è un balzo in avanti, è lo *spring*[306]*,* come lo definisce Heidegger, cioè la nascita dell'origine, la scatturigine che racchiude la conclusione, «l'inizio racchiude sempre in sé la pienezza del prodigioso e perciò la lotta con l'ordinario»[307].

L'opera, come *cosa formata,* permette, offrendosi, di salvaguardare il suo fautore come *facente*, il quale dona ai *salvaguardanti*[308] la possibilità di instaurare un nuovo rapporto con la realtà. Nell'opera d'arte *l'esser-ci* realizza un *oggetto* del tutto diverso rispetto a quello dell'utilizzabilità ordinaria dello stesso, in quanto l'artista proietta sé stesso nell'opera. Ma l'opera non è un mero oggetto, perché l'opera esprime la verità del soggetto, il quale ha saputo cogliere l'essenza della realtà, del suo essere intramondano: il disvelamento della cosa all'esserci, che in tale apertura vive il proprio esser nel mondo in modo autentico. Nella contemplazione dell'opera d'arte, infatti, si avverte l'uomo nell'oggetto contemplante, la modalità espressiva di colui che gli ha dato forma, «Il motivo per cui possiamo godere esteticamente di una tragedia è che essa arricchisce nel sentimento il significato dell'esser uomo»[309].

La formatività è una carica di "energia formante"[310] che diviene direzione formativa, tensione *formante* verso la forma; tale energia si estrinseca nella scelta materica, strumentale o funzionale all'idea del progetto, portando con sé il suo *contenuto,* ricco di emozione e vocazione. La scelta poietica è una *scelta* e un *impegno*, un compito a cui dedicarsi, al punto che, scrive Pareyson, se l'artista manca a queste condizioni, «e non considera l'arte come un compito da assolvere nel modo ch'esso richiede, opera al tempo stesso un disvalore artistico, anche un disvalore morale»[311].

---

[304]Ivi, 30
[305] M. Heidegger, *Sentieri interrotti*, Firenze, La Nuova Italia, 1997, p.48
[306] Ivi, p. 61
[307]Ivi, p. 59
[308]Ivi, p. 55
[309] T. Lipps cit. in A. Pinotti, *Estetica ed empatia,* Op.cit p.42
[310]Paereyson, Op.cit. p.30
[311]Ivi, p. 25

La scelta è un'intenzionalità che ha già in sè il poter essere della forma, una "forma esercitata"[312] in vista della forma *per se stessa*; perciò, la tecnica e lo stile vanno incontro al loro *poter-essere* come se la forma fosse un campo attrattivo che li attrae a sé. Nell'azione del "progettare", insegna Heidegger, vi è il dischiudimento di un "gettamento"[313] del non-essere nascosto che "si dispone" nell'ente come tale"[314] .
L'arte è sperimentare, tentare, fare esperienza attraverso l'elaborazione della realtà, il "rischio" è spingersi in avanti: l'artista deve portare avanti la sua ricerca artistica e personale, metafora di trasformazione di cambiamento esistenziale, plasmando la materia *(hyle)*attraverso un'azione di forte valenza pedagogica, grazie alla quale anche i materiali più poveri diventano "aulici" nella scelta artistica. È in questa trasformazione intenzionale del materiale che il soggetto può simbolicamente identificare il proprio cambiamento in una risignificazione auto-poietica, in cui la *parola muta* si fa dicibile nella forma che salvaguarda il dono dell'essenza del sé.
Come scrive Lévinas: «l'arte non è un felice smarrimento dell'uomo -che si mette a fare qualcosa di bello. La cultura e la creazione artistica fanno parte dell'ordine ontologico medesimo, sono ontologiche per eccellenza: esse rendono dunque possibile la comprensione dell'essere»[315].
L'esigenza del soggetto di esprimere sé stesso in una forma (che sia poetica, pittorica o sonora) è una vocazione *possibilitata* e *possibilitante.*

La *mano*, come insegna la lezione di Derrida, ha la capacità di mostrare un segno in una *mostratività* [316] che si dona come forma di sé. Perciò la scelta si fa *formante,* in quanto, questa tensione teleologica reclama la sua possibilità formativa, dalla quale si crea un *modus operandi*[317] che definisce la norma. La *riuscita* del progetto, asserisce il filosofo torinese, è il risultato di una *legge*[318] che si leva dalla coincidenza e dalla coerenza di *norme, avventura, necessità, contingenza, scelta, incertezza.* L'esecuzione della forma-formata è il cammino incerto d'una ricerca in cui la sola guida è l'*attesa* e la *scoperta*, è il risultato d'un processo di formazione che sarà stimolo per la sua interpretabilità, infatti «ciò che è formato è di per sé è

[312]Ivi, p.37
[313]Heidegger, *Sentieri interrotti,* Op.cit., p.57
[314]ibid
[315]E. Lévinas cit. in Y. Bonnefoy, Op.cit. p.21.
[316] J. Derrida, *La mano di Haidegger,* Op. cit.p.50
[317] L. Pareyson, Op.cit. p. 59
[318]Ivi, p. 60

interpretabile»[319]. L'attività formativa che si realizza nell'opera d'arte è la singolarità dell'operosità dell'artista, l'evemenzialità istoriale dell'universalità artistica. La forma perciò si fa *donante* nella mediazione estetica, come suggerisce Gadamer: è proprio nella mediazione con il fruitore che l'opera "raggiunge il suo essere proprio"[320]. L'esponente dell'ermeneutica filosofica ci ha infatti insegnato che è proprio nell'atto del comprendere, in quanto cifra "ontologica originaria della vita umana stessa",[321] che si ha, non solo il dispiegamento dell'Essere nel suo attuarsi che è Essere-nel-mondo,[322] ma il suo modo di essere come possibilità. La dinamica dialettica che si crea è un vero circolo ermeneutico, è il movimento creativo e conoscitivo che dal soggetto si dirige verso l'esterno: la fuoriuscita dal sé incontra il mondo e ritorna al sé, restituendo al soggetto la comprensione intenzionale del mondo. La dimensione estetica si fa ideale nel momento in cui si realizza quel rapporto d'integrazione *io-mondo*; il fare artistico è sempre uno sperimentare con qualcosa di tuo (l'emozione), con qualcosa (il materiale), con qualcuno (colui che fruisce l'opera).

Come sostiene di Rita Fadda: «l'esperienza estetica non si risolve in una varietà puramente soggettiva di interpretazioni ma di possibili modi di essere propri dell'opera stessa […] ma proprio nell'interpretazione si manifesta l'unità e identità di una forma»[323].

L'atto interpretativo avviene nell'incontro: di colui che forma (il formante) e di colui che incontra la forma che è sempre formante, in quanto aggiunge la sua l'interpretazione come un atto nuovo che acquista una rinnovata relazionalità. L'arte perciò può essere un mezzo che fa incontrare l'Altro e la sua differenza.[324] Solo privilegiando le connessioni, le aperture al polisenso e alla multidimensionalità pedagogica, si potranno scardinare le gerarchie e le contrapposizioni, come afferma Morin, infatti, in *Identità umana e sfida alla convivenza:*«Per comunicare serve nello stesso tempo qualcosa di comune e una differenza, si tratta di due condizioni: unità e diversità»[325].

---

[319]Ivi, p. 240
[320] H.G. Gadamer, *Verità e metodo,* Milano, Bompiani, p.150
[321]Ivi, p. 307
[322]Ivi. p. 306
[323]R. Fadda, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento,* Roma, Armando Editore, p.120
[324]L.Irigaray, *Oltre i propri confini*, Baldini Castaldi Dalai, Milano, 2007, p.20
[325]E. Morin, *Identità umana e sfida alla convivenza,* Milano, Libri Sheiweller, 2003, p.

La *forma,* costituita da un a-priori ontogenico, ossia dalla tensione originaria e orientante del *dover-essere* in pro-getto, può offrire la sua cifra pedagogica perchè è onticamente auto-poietica: il soggetto non può non prendersi cura del proprio operare, perchè l'idea si svela prepotentemente in un primigenio *"è"* che deve essere confermato, realizzato, e *fatto*.

La scelta e il fare estetico aprono ad un concetto di *co-evoluzione:* la risonanza della parola e della pausa poetica, così come la produzione di qualsiasi prodotto-estetico (verbo-visuale, musicale e gestuale, o cinematografico), hanno origine da una cura attenta per l'idea e la narrazione. La reciprocità *educatore-allievo* nasce dal loro *co-evolvere* per la realizzazione di un'idea, di un'ipotesi nate da una particolare sfumatura della realtà, e da qui si avrà il primo incontro con la *cura* di un *progetto.*

"You are in it" è la lapidaria citazione dell'artista informale Rothko che ha aperto questo saggio e celebra l'essenza della progettualità, dove la tela si fa specchio dell'alterità, simbolo di un progetto dove l'artista si identifica *in esso!*

4.4 Che sia poesia…

> Non c'è frase musicale o poetica, figura dipinta o raccontata che non abbiano fatto presa, che non abbiano inciso su una vita, modificato un destino, alleviato o aggravato un dolore.[326]

La pervasività, la gioia, la nostalgia provocata dalla fruizione estetica di cui parla Eugenio Montale, è l'emozione estetica: il cui effetto, secondo il poeta, è "miracoloso", in quanto procura nell'individuo, una "sensazione e comprensione del mondo."[327] Infatti l'opera estetica offre kantianamente, nel suo rappresentarsi, *il noumeno* che la costituisce, un'essenza originaria che ci sfugge nel momento in cui pensiamo di averla afferrata, perché fuggevole nella sua immanenza poetica. Ed è proprio questa ambiguità che ci spinge a riflettere sullo straordinario potere del *poetico,* per liberare le parole rese *mute* dalla sofferenza e dall'indifferenza. Grazie all'esperienza poietica e narrativa il soggetto può acquisire una consapevole e partecipata qualità della realtà e della vita: dove il soggetto diventa il protagonista di

[326]E. Montale, *Auto da fè,* Milano, Il Saggiatore, 1966, pp.136-137.
[327]E. Montale, *Sulla poesia,* Milano, Mondadori, 1976, p.600.

quella "prospettiva imprevista sul mondo"[328]. Montale descrive l'effetto del processo creativo come liberatorio:

> Il velo improvvisamente si squarcia e comprendiamo qualcosa, conquistiamo una verità, nello stesso tempo, proviamo un senso di liberazione, attivando quindi congiuntamente processi conoscitivi e affettivi[329].

Anche per Valery l'essere poetico aiuta a guardare il mondo, interpretandolo come un orizzonte mobile in cui la forza di chi guarda coincide con ciò che viene guardato: «L'identità mitica segna l'inizio e consente il soggetto ad autoscrivere nel contesto delle sue relazioni col mondo e coi segni il farsi della sua determinazione»[330]. Ogni aurora delle cose è una *sostanza favolistica*, e l'idea del fare, secondo Valèry, è la più originaria, la più umana ed incarna la ragione stessa di mito. Come si legge nel testo del filosofo francese, "*All'inizio era la favola":*

> Vado a porre, dunque, la mia ingenua domanda. Posso facilmente immaginare di sapere intorno alle conchiglie solo quel che vedo quando ne raccolgo qualcuna e di non sapere nulla sulla sua origine, la sua funzione, i suoi rapporti con ciò che non sto osservando in questo istante. Guardo per la prima volta la cosa che ho trovato; vi aggiungo quel che ho detto riguardo la sua forma, me ne faccio carico. A questo punto mi chiedo: chi ha fatto questo? Chi ha dunque fatto questo? Mi dice l'istante ingenuo. Il mio primo moto d'animo è stato di pensare al fare. L'idea del fare è la prima e la più umana[331].

Nella fruizione estetica l'emozione ci congiunge platonicamente in quel rapporto di comunione dell'idea dell'arte che ha l'artista e il poeta, colui che ha demiurgicamente plasmato per noi la realtà in una gradita *sorpresa.* Paul Valèry continua affermando che: «Ne esiste una che si rinnova a ogni sguardo e si fa tanto più indefinibile e sensibile quanto più si esamina l'opera e profondamente con essa ci si familiarizza. E'la buona sorpresa».[332]La *buona sorpresa* , di cui parla lo scrittore francese, è lo stupore che prova l'artista dinanzi alla quotidianità vivendola con la stessa curiosità di un uomo in un territorio a lui ancora straniero e tutto da scoprire.

Heidegger, in *Perché i poeti,* si domanda, riflettendo sulla citazione di Horderlin, «Come possano ancora esistere i poeti nell'epoca abissale della povertà, dove gli Dèi

---

[328]Ivi p.131
[329] Ivi
[330] P. Valèry, *All'inizio era la favola,* Milano, Guerini, 1988, p.62
[331]Ivi, p. 63.
[332] P: Valery, *Degas. Danza e disegno,* Milano, SE, 1999, p.118.

che raccoglievano il mondo sono oramai fuggiti?»[333]. Il filosofo tedesco precisa che in questo, e per questo abisso, occorre che ci sia qualcuno che si *arrischi* per comprendere questo "tutto ritenente".[334] *Nel tempo della povertà* solo il canto poetico potrà addentrarsi in questa oscurità edulcorata dall'oggettivazione della tecnica, elevando la poeticità come essenza della poesia e del mondo. L'esibizione spasmodica della superficialità inautentica di un non-essere è il risultato del progresso e della tecnica positivista: «il tempo è povero perché privo del non-nascondimento dell'essenza del dolore, della morte, dell'amore».[335] L'uomo nel tempo della tecnica si autoimpone dinanzi al mondo pre-disponendolo alle sue esigenze, "affinchè esso lo soddisfi"[336]; perciò si perde l'essenzialità, la *cosalità* delle cose del mondo, il mondo diventa un oggetto anonimo, ripetitivo, impersonale, perché perde la sua unicità sotto il controllo tecnico. Le cose non custodiscono più nulla, hanno perso il loro valore, la simbolicità di essere «recipienti […] in cui si rintracciavano e conservavano l'umano».[337] La cosa che raccoglie l'uomo è un incavo che racchiude l'essenza, la traccia della vita e della morte. Perché l'uomo si autoimpone? Per proteggersi dall'Aperto, ci insegna Heidegger, esponendo però, il suo-essere-senza- protezione[338].

Adorno scrive, in *Filosofia della musica moderna*: «L'origine della musica va oltre il regno delle intenzioni, ed è imparentata al gesto, strettamente affine al pianto. Il gesto dello sciogliere […] musica e pianto schiudono le labbra e lasciano libero l'uomo che trattenevano»[339]. Infatti l'arte, come sostiene il filosofo di Francoforte, fa emergere ciò che si celava dietro la realtà alienata e attraverso essa, l'uomo ritorna a sé stesso, alla sua arcadia. L'arte, sostiene Adorno, è una *dialettica negativa*[340] nel senso che riesce a destrutturare, così come avviene nelle ricerche artistiche delle Avanguardie Storiche, ciò che immobilizza nell*'identico*, nella sicurezza di una conciliazione forzata, per «stravolgere l'apparente ovvietà e immutabilità del reale»[341]. È interessante notare che per il filosofo tedesco la realtà può essere "sbloccata" solo grazie a quei "pochi" che, attraverso la loro protesta, elevano un canto di speranza

[333]M. Heidegger, *Sentieri interrotti*, Op.cit. p.24
[334]ibid
[335]Ivi p.253
[336]Ivi, p. 265
[337] M.RilKe *lettera* del 13-11-1925, cit. in M. Heidegger, Op.cit. p.p 268-69
[338]Cfr. M. Heidegger, Op.cit.
[339]Th.W. Adorno, *Filosofia della musica moderna, (1949),* Torino, Einaudi, 2014 p. 129
[340]Qui Adorno sottolinea la critica alla logica dialettica "più positivistica del positivismo, da lei disprezzato". Il pensiero dialettico cerca di pensare la "storia congelata delle cose". […] "La dialettica negativa deve risarcire il non identico per la sua eliminazione della totalità vigente" . Adorno, *Dialettica Negativa* (1966) Einaudi, Torino, 1970, p.126 in R. Bodei, op cit. p.p.120-124.
[341]R. Bodei*, Il pensiero dialettico*, in R. Bodei, *La filosofia del Novecento (e oltre),* Feltrinelli, Milano, 2006p.124

togliendo dal dominio del potere "l'ultima parola". I deboli, gli impotenti, che la "storia ha annientato"[342], sono gli *arrischianti* di Haidegger che fluidificano la forza della diversità dell'Essere. Solo il canto del poeta, dell'artista potrà arrischiarsi a comprendere la vastità abissale dell'animo umano e delle sue parole mute, perciò, l'impegno educativo dovrà farsi carico di quel coraggio e di quella sensibilità capace di comprendere il silenzio come un paesaggio dell'anima.

4.4.1 Ma è ancora possibile fare poesia?[343]

> La sofferenza incessante ha tanto il diritto di esprimersi quanto il martirizzato di urlare; perciò sarà stato un errore la frase che dopo Auschwitz non si possono più scrivere poesie[344].

Dalla citazione di Adorno trapela la critica ad una frase che lui stesso scrisse[345]alla fine degli anni Quaranta, dove rivela una rinnovata consapevolezza del dolore, una *sofferenza* che non deve essere azzittita, resa muta, ma che ha il diritto e il bisogno di vivificare nella sensibilità poetica un nuovo modo di sentire e percepire la realtà nella sua essenza, questa sensibilità sarà tale da penetrare nella linfa dell'esistente. Solo l'arte ha il potere di sovvertire la superficialità del quotidiano che immobilizza la sofferenza inaccettabile, costretta a diventare parola-muta. Il dolore deve essere "sbloccato" da quell'immutabilità del reale imposto dalla paura atavica dell'uomo per la vita, e di conseguenza, per la morte. La poesia si trova tra la deriva e la riva dell'esistenza che dona "parole inattese"[346], inaspettate, provenienti dal profondo e che racchiudono *"i sei lati delle cose"* per dirla con la poetessa Wislava Szymboska.

Allora come sarà possibile "fare poesia" e ascoltare la poesia, come canto aprente all'esser-ci, nell'epoca del minimalismo comunicativo dei sentimenti digitalizzati[347] in cui vige la "strapotenza della suggestione"[348], di immagini finte e parole vuote? Ed è proprio la società contemporanea ad aver bisogno della poesia, non solo come

---

[342]Th.W. Adorno, *Prismi, Saggi sulla cririca della cultura* (1955), Einaudi, Torino, 1972, p.63
[343]E. Montale, *E' ancora possibile fare poesia?* Discorso tenuto all'Accademia di Svezia il 12 Dicembre1975.The Nobel Lecture. Testo in Italiano, svedese (trad. di I. Bostròm) e inglese (trad. D. Wormuth) Stoccolma-Roma, Casa Editrice Italica, 1975.
[344]Th.W. Adorno, *Dialettica Negativa*, Torino, Einaudi, 2004, p.326
[345]Th.W. Adorno scrisse, in *Saggio sulla critica della cultura,* del 1949:" Scrivere una poesia dopo Auschwitz è un atto di barbarie", in *Prismi Saggi sulla critica della cultura*, Op.cit., p.22
[346]Si veda A. Ballabio, *La poesia: parole con un corpo per illuminare il tesoro che è in noi*, in L. Ballabio, *Ispirati dalla bellezza. Danza, musica, film, poesia nell'autoformazione personale e professionale,* Milano, Franco Angeli, 2008, p.78
[347] L.Maffei, *Elogio alla parola*, Bologna, Il Mulino, 2018, p.22
[348]R. Bodei, Ivi.

momento di riflessione e lentezza meditativa, per dare voce a quella parte del Sé inespresso, ma come momento di "cura", la sola capace di accogliere quella cifra antropologica[349] di fragilità, donandole *una forma in parole*, in modo che ogni vulnerabilità sia promesso ad una forma.[350] Prendendo spunto dal saggio di Byung-Chul Han, *Eros in agonia,* potremmo affermare che le cose del mondo e di conseguenza le idee, i pensieri e le ipotesi che ad esse concernano, sono in *agonia,* a causa della sterilità del nostro tempo che celebra una silente e inosservata *fine della teoria*[351]. «La massa dei dati incredibilmente abnorme, che sarebbe a nostra disposizione, renderebbe del tutto superflui modelli teorici: oggi le società come Google, cresciute in un'epoca di dati massicciamenti abbondanti, non devono stabilire modelli sbagliati. Anzi non devono stabilire nessun modello in generale»[352]. La scienza dei dati che moltiplica le informazioni, cerca di compensare, così come la tecnica, le lacune e le manchevolezze dell'uomo, eliminando l'errore, la lentezza e la fragilità dell'essere. In questo allineamento di dati sterili, sostiene Byung-Chul Han, la narratività e l'ermeneutica vengono dissolte da ciò che è adattivo, quantitativo, perciò sostituibile; mentre la teoria, al contrario, trascende la positività del dato, e si arrischia nell'impercorso. «Heidegger stesso parla di "mero lavoro", nel quale sprofonda il pensiero quando, non spinto dall'Eros, si arrischia nell'"impercorso" *(Unbegangene),* nell'imprevedibile»[353]. Questa massa omologante che celebra l'elogio dell'uguale, del tras-lucido, dell'informazione a tutti i costi a discapito del *con-fuso*, terreno fertile della contaminazione e dello sconfinamento creativo, fagocita l'odierna letteratura nella pseudo cultura dell'accumulo e del chiasso:

> Non viviamo solamente in una crisi economica, ma viviamo anche in una crisi letteraria […] ciò che appunto sperimentiamo in Europa, è una crisi dello spiririto. Da quasi dieci o vent'anni non accade quasi nulla in letteratura. Vi è un flusso di pubblicazioni, ma anche una stasi spirituale. La causa è una crisi della comunicazione. I nuovi mezzi di comunicazione sono ammirevoli, ma causano un chiasso straordinario[354].

[349]Cfr R. Fadda, *Promessi a una forma, Op, cit.*
[350] Per riprendere il titolo dell'ultimo lavoro di R. Fadda, *Promessi a una forma*, tratto dall'aforisma di M. Zambrano:" Tutto ciò che nasce e il non ancora nato è promesso a una forma. È il significato primordiale, nuziale, della vita." in R. Fadda, 2016, Op.cit.
[351]Byung-Chul *Han, Eros in agonia,* Roma, Nottetempo, 2013, p.76
[352]C.Anderson, in Wired Magazin, cit in B.C. Han, Ivi, p. 78
[353]B.C. Han, Op.cit. p 77
[354]M.Butor, *Die Zeit,* 12-07-2012, cit in B.C. Han, pp .81, 82

Come non ricordare la domanda da cui ha origine il discorso di Montale per il Nobel all'Accademia di Svezia nell'inverno del 1975 dal titolo, *È ancora possibile fare poesia?*

> *Pochi giorni fa è venuta a trovarmi una giornalista straniera e mi ha chiesto: come ha distribuito tante attività così diverse? Tante ore alla poesia, tante alle traduzioni, tante all'attività impiegatizia e tante alla vita? Ho cercato di spiegarle che non si può pianificare una vita come si fa con un progetto industriale. Nel mondo c'è un largo spazio per l'inutile, e anzi uno dei pericoli del nostro tempo è quella mercificazione dell'inutile alla quale sono sensibili particolarmente i giovannissimi. […] C'è una grande sterilità in tutto questo, un'immensa sfiducia nella vita. In tale paesaggio di esibizionismo isterico quale può essere il posto della più discreta delle arti, la poesia? La poesia così detta lirica è opera, frutto di solitudine […] Sotto lo sfondo così cupo dell'attuale civiltà del benessere anche le arti tendono a confondersi, a smarrire la loro identità. Le comunicazioni di massa, la radio e soprattutto la televisione, hanno tentato non senza successo di annientare ogni possibilità di solitudine e di riflessione. Il tempo si fa più veloce, opere di pochi anni fa sembrano «datate» e il bisogno che l'artista ha di farsi ascoltare prima o poi diventa bisogno spasmodico dell'attuale, dell'immediato. Di qui l'arte nuova del nostro tempo che è lo spettacolo [..] Abbiamo però casi più numerosi in cui il sedicente poeta si inette al passo coi nuovi tempi. La poesia si fa allora acustica e visiva. Le parole schizzano in tutte le direzioni come l'esplosione di una granata, non esiste un vero significato, ma un terremoto verbale con molti epicentri. […]" L'arte è produzione di oggetti di consumo, da usarsi e da buttarsi via in attesa di un nuovo mondo nel quale l'uomo sia riuscito a liberarsi di tutto, anche della propria coscienza. L'esempio che ho portato potrebbe estendersi alla musica esclusivamente rumoristica e indifferenziata che si ascolta nei luoghi dove milioni di giovani si radunano per esorcizzare l'orrore della loro solitudine. Ma perché oggi più che mai l'uomo civilizzato è giunto ad avere orrore di se stesso?*[355]

Il poeta intuì, già negli anni' 70, che la "mercificazione dell'inutile", il consumismo e "lo spirito utilitaristico", sarebbero diventati valori dominanti, pronti a mascherare un "benessere" fasullo e vacuo, una maschera di disperazione e orrore che l'uomo contemporaneo ha per sé stesso. Anche l'opera d'arte viene assorbita dalla macchina della riproducibilità tecnica, come direbbe Benjamin, dissolvendo la sua *Aura* in una sterilità estetica creata dall'improvvisazione di parole e rumori schizofrenici. Invece,

[355] E. Montale, *Sulla poesia*, Milano, Mondadori, 1976. Si veda anche E. Montale, *Il secondo mestiere*. Prose1920-1979, a cura di G. Zampa, vol.II, Milano, Mondadori, 1996, pp.3030-3040.

la sapienza poetica esprime una forma autonoma e autentica dello spirito, ricca di emotività e immaginazione avvalendosi di un linguaggio che è aderente alla "materia" e al corpo. Ricordando le parole di Heidegger: "Il detto deve essere lasciato a lungo nel silenzio",[356] la parola quindi, deve essere protetta in ciò che non può essergli estorto: l'ascoso, l'ombra secreta dell'essere che solo nel silenzio e nel tempo della riflessività può emergere come parola autentica.

> Vi è, nella poesia, l'interruzione della serialità che spinge l'identico a riaffermare se stesso all'infinito, per cui, nel linguaggio poetico lo stereotipo cessa di essere tale, poiché la parola si esprime, finalmente, nella sua irrepetibile singolarità. Non è ripetibile l'istante vivente che dà voce al discorso poetico e che lo rende libero da tutto ciò che svilisce libertà: imitazione, calcolo, manipolazione, finzione di essere altro da ciò che si è, semplicemente ripetizione delle parole, con tutti i rischi di falsificazione che ne conseguono[357].

Solo il poeta riesce a cogliere il rischio del silenzio e la crisi che deriva dall'abissale senso di solitudine di questo ipodermico "orrore" che l'uomo nutre nei confronti di sé e del mondo, sfuggendo ad esso in vacue e sterili attività. Forse questo "orrore" nasce dalla paura di aver smarrito quella sensibilità che sapeva cogliere, nella vita, i suoi argini, i confini, le rive scoscese, la sua finitudine. E' solo alla fine di questo attraversamento critico che l'uomo-poeta ritrova la *possibilità del dicente*[358], disvelando l'essere in un *soffio*[359]e dischiudendo il *quadro del mondo.*[360]La poesia è un canto dal quale si leva la sacralità del mondo come luce-oscurità, esponendo l'uomo e *il suo-essere-senza-protezione*[361] *e* al coraggio dell'*essere* come unico percorso verso la salvezza. Il pensiero poetico sfida il tempo della crisi, accoglie e riconosce la fragilità e la finitudine dell'uomo *come essere per la morte*, celebrando la vita, restituendo così alle cose il loro "incavo", il loro essere recipienti di umanità di gioia e dolore; come scrive Sartre in *La nausea*: «Esistere, lentamente, dolcemente, come questi alberi, come una pozza d'acqua, come il sedile rosso del tram»[362].

---

[356]Heidegger,2*Mein liebes Seelchen!" Briefe Martin Heidegger an sein Frau Elfride 1915-1970,* hrsg., ausgew. Und kommentiert von G. Heidegger, DVA, Munchen 2005, p.264. in B.C. Han, p.76.
[357]Fabbri, *Il fanciullino e l'abisso. Il dire poetico fra impegno etico e autenticità esistenziale,* in M. Fabbri, Il *trnsfert, il dono, la cura,* Op.cit. p.192
[358]Heidegger, *Sentieri interrotti,* Op. cit.p. 293 (corsivo mio)
[359]Cfr. Heidegger, Op.cit
[360]Ibid (corsivo mio)
[361]Ivi, p. 295
[362] J.P Sartre, *La nausea,* Roma, Einaudi, 1990, p.210.

La poesia si realizza in quello "spazio dell' *esprimme"*, come scrive M.Fabbri, in cui il linguaggio placa la sua tensione alla compiutezza[363]; il poetico, per concludere, ha il potere di liberare la *parola muta* perchè riesce ad accedere all'abisso dell'animo per coglierne l'essenza come linfa creativa: «Costeggiare l'abisso: i poeti possiedono il coraggio necessario a muoversi lungo linee di confine in cui la terra sprofonda nel vuoto, la luce arretra davanti al buio che avanza e ogni presenza si contorna d'assenza»[364]. Il poeta, l'artista, camminano poeticamente ai margini di quei vuoti che calamitano l'esistenza, e colgono per loro natura la meraviglia, la tragicità e la ricchezza di quelle *parole mute* "irripetibili" che vengono trasfigurate in poesia, o come direbbe Montale, in *miracoli laici*. L'arte consacra la *notte del mondo*, un canto che si eleva dall'indicibilità dell'uomo o dalla *parola muta* che si manifesta come vita ed esperienza vissuta in una nuova forma. Donare possibilità di espressione alle *parole-mute* significa orientare la dimensione implicita dei *non detti*, delle fragilità e delle emozioni inibite *al di fuori* di una possibile implosione espressiva che potrebbe compromettere la generatività del soggetto in crescita. Il concetto ossimorico di *parola-muta,* si è ribadito più volte, evoca una potente immagine che ci spinge ad analizzare, come educatori e pedagogisti, quegli aspetti e quelle problematiche comunicativo-espressive che si originano nella storicità della persona. Perciò, l'educatore dovrà essere *pro-teso* a una riflessività che gli permetta di problematizzare l'implicito e il *tacito*, ciò che non riesce a rivelarsi, per offrire possibilità diverse, come i linguaggi dell'arte, a quelle *parole mute* che non trovano voce.

[363]M.Fabbri, Op.cit. p.183
[364]Ivi, p.184.

Conclusione

In cammino verso la parola muta

Così io appresi triste la rinuncia:
nessuna cosa è (sia) dove la parola manca
Stefan George[365]

La *parola muta* è la testimonianza incomunicabile di un*'opposizione insostenibile*[366] per il senso patico e doloroso di un vissuto o di un'esperienza per cui il soggetto non riesce a trovare un significato in forma di parole . In questa ricerca, la *parola-muta,* oltre ad essere analizzata in alcune fenonomenologie - come nel mutismo selettivo, nella depressione, nell'autismo e nella dislessia, relativamente alla psicologia evolutiva, clinica, alla pedagogia e alla didattica - si è rivelata una *parola-guida*[367], per dirla con Heidegger, che ci ha accompagnato sulle tracce della sua indicibilità. Fare esperienza di qualcosa, scrive il filosofo tedesco, significa raggiungere qualcosa lungo il nostro cammino, e quel qualcosa, nel momento in cui si rivela e ci raggiunge, "ci trasforma secondo se stesso"[368]. *Essere in cammino* verso la *parola muta* significa, pedagogicamente , intraprendere una via che porta a quei bambini e bambine, ragazzi e ragazze che lungo il loro percorso di crescita non sono stati aiutati a dare un nome alle loro emozioni. La *parola-muta* ci accompagna nel *sottosuolo* dei non detti, delle parole *inter-rotte*, per scoprire, infine, che le *parole-mute* parlano, raccontano la sofferenza soffocata per quella "cosa" che fatica ad emergere a cui spesso il soggetto è costretto a rinunciare. Quando la *parola manca* e si fa muta,

[365] S. George cit in M.Heidegger, *In cammino verso il linguaggio*, Milano, Mursia , 2017.
[366] A.Piotti, *Introduzione*, in A.Piotti, in C.Ricci, *Hikikomori:adolescenti in volontaria reclusione*, Milano, Franco Angeli, 2017, p.15
[367] M.Heidegger, Op.cit, p.140
[368] Ivi, p.141

s'insinua una frattura[369], scrive Heidegger, una "demolizione". Se la parola *manca* per significare o nominare l'esperienza (la cosa), allora non si riesce a garantirne un senso e, se il soggetto non riesce a trovare un segno, un gesto o un simbolo, oltre a quello verbale, per designare il vissuto emozionale, si assiste ad una frammentazione occulta e muta del Sé.

"Per stupore o paura può, ad uno, venir meno la parola. Rimane attonito o interdetto. Non parla più. Nemmeno tace. Resta muto"[370].

Il soggetto attraverso la parola muta "apprende la rinuncia"[371]: è l'esperienza destabilizzante di un mancato rapporto tra la cosa (tutto ciò che è) e la parola[372]. Solo grazie alla parola poetica quel determinato vissuto, reso muto, può raggiungerci :<<La parola si offre al poeta come quel quid che sostiene e mantiene la cosa nel suo essere[…] egli giunge nel rapporto della parola con la cosa>>[373]. Poetare è il dire originario *sage*[374] , che vuol dire: mostrare dischiudere, disvelare quelle affezioni dell'anima[375] che la voce, attraverso i suoni articolati, non riesce a produrre, perché la parola muta è qualcosa di non espresso, che non riesce a trovare una forma, o qualcosa, continua Heidegger, << che deve per necessità restare inespresso in quanto realtà che si sottrae alla parola.>>[376]

Il non espresso non è soltanto ciò cui è mancata l'espressione fonica, bensì il non detto, il non ancora mostrato, il non ancora giunto a manifestazione. Ciò che deve di necessità restare inespresso viene trattenuto nel non detto, rimane- in quanto inattingibile a ogni mostrare- nel nascosto, è mistero[377].

La parola muta, quindi, parla attraverso messaggi «il cui parlare non ha bisogno dell'espressione fonica"- se il linguaggio parla e - "raggiunge tutte le contrade »[378], la *parola muta*, invece, custodisce, mostra qualcosa d'altro, cerca di farci perdere le sue tracce conducendoci su altri sentieri.

Tra le diverse manifestazioni di incomunicabilità fin qui approfondite, vi è anche una forma di "*testimonianza muta*" che può proteggere il soggetto dallo sguardo dell'altro, una sorta di autocensura, quindi, che l'individuo attua per non essere più giudicato dallo sguardo

[369] Ivi, p.130
[370] Ivi, p.191
[371] Ivi, p.134
[372] Ibid
[373] Ivi, p.p 134-135
[374] Ivi, p.157
[375] Heidegger cita il *De Anima* di Aristotele, Ivi, p.192
[376] Ivi, p.197
[377] Ivi,p.198
[378] Ivi, p.200

sprezzante o indifferente già provato nel percorso di crescita. Come si è visto nel Par.2.3, il sintomo che emerge nell'esposizione aggressiva o nella totale auto-reclusione del Sé, diventa una preziosa *traccia* attraverso la quale il corpo traduce il problema relazionale fra il Sé e l'Altro. La *parola-muta*, quindi, nella sua chiusura silente è una forma paradossale dell'espressione più profonda del Sé, un nucleo traumatico privo di rappresentazione verbale, Il soggetto troverà comunque un modo per dare "voce" ala non rapresentabilità dell'esperienza, e lo troverà, per esempio attraverso il comportamento aggressivo o evitante, auto-recludente. La parola reclusa è una forma di segregazione e autoreclusione del proprio racconto, della propria narrazione, è come se il soggetto volesse scomparie insieme alla parola. Anche i discorsi ripetitivi, ossessivi, sterili, logori, riprodotti per sentito dire, cercano di rinchiudere la parola autentica, resa muta, appunto, in una vacua discorsività. E' difficile, come sostiene Levinas, andare incontro all'Altro che <<domanda, reclama, che fa sentire la parola soffocata della sua nudità indifesa>>[379]. Nella ricerca è emerso più volte il significato di *parola-muta* come "non detto" conseguente ad un mancato incontro con l'altro[380] e come perdita della ri-conoscenza. Per Paul Ricoeur , infatti, il termine *reconnaissance* fa emergere il significato di riconoscere ed essere riconosciuti nella propria autenticità. Solo nel momento in cui l'altro ci riconosce va a lui la nostra riconoscenza in termini di gratitudine, perché l'altro "ha riconosciuto la mia identità riconoscendomi"[381]. Mantenere il riconoscimento vuol dire *ri-trovarsi* nella circolarità dialettica del mutuo riconoscimento attraverso il quale si affida la parola. Privarsi della parola, invece, significa auto-mutilare una parte del sé, ma al tempo stesso, la censura della parola può essere una difesa: l'ultima possibilità di ri-creare l'identità senza confrontarsi con gli altri[382].
La parola è muta perché non vuole dire, mostrare o raggiungere, come se non volesse rivelare la sua vera identità, il suo dire originario; a tal proposito, è interessante notare che in tedesco il termine *eignen* sta per "ciò che muove nel mostrare del dire originario"[383] : se ne può dedurre perciò che la *parola-muta* manchi di *Ereignen* , l'intenzione , la donazione[384] che disvela la cosa nella sua identità . «L'ereignis è l'evento che fa sorgere la via ,che è :la via che conduce il dire originario alla parola» [385] .

---

[379] Levinas E., *Tra noi. Saggi sul pensare all'altro*, Milano, Jaca Book, Milano, 1998, p.63
[380] Le parole di Aldo Masullo racchiudono l'importanza dell'incontro con l'altro come una "radice" senza la quale l'individuo non può vivere:<<Il fondamento della nostra libertà è dunque l'invito che l'altro ci rivolge ad agire, il richiamo che ci desta dal sonno dall'inerzia>>. Senza questo richiamo il soggetto non può elaborare la parola come dono di sé all'altro. A.Masullo, *Filosofia morale*, Editori Riuniti, Roma, 2005,pp84-123
[381] P.Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento*, Milano, Raffaello Cortina, 2005
[382][382]Cfr G.Sagliocco, *Hikikomori e adolescenza, fenomenologia dell'autoreclusione,* Milano, Mimesis, 2011
[383] M.Heidegger, Op.cit. p.203
[384] ibid
[385] Ivi, p.206

Recuperare l'*Ereignis* attraverso altre forme di linguaggio fa sì che la *parola muta* si dischiuda "alla dolce calma del libero ascoltare"[386] del vedere e del sentire. La dimensione estetica come la poesia, come si è visto, può contribuire a risignificare la *parola-muta* attraverso la parola pura[387]della poesia, così come il gesto pittorico o teatrale che chiama a sé l'essenza del vissuto più intimo e indicibile. La poesia porta in sé un gesto[388] di *risignificazione*, perché attraverso la parola poetica o l'immagine pittorica, l'artista "presenzializza un possibile"[389], dispiega con immagini metaforiche un contenuto , un senso nascosto

Donare possibilità di espressione alle *parole-mute* significa "richiamare" e "riconoscere" la dimensione implicita dei *non detti*, delle fragilità e delle emozioni inibite *al di fuori* di una possibile implosione espressiva che potrebbe compromettere la generatività del soggetto in crescita. Il concetto ossimorico di *parola-muta,* si è ribadito più volte, evoca una potente immagine che ci spinge ad analizzare, come educatori e pedagogisti, quegli aspetti e quelle problematiche comunicativo-espressive che si originano nella storicità della persona. Perciò, l'educatore dovrà essere *pro-teso* a una riflessività che gli permetta di problematizzare l'implicito e il *tacito*, ciò che non riesce a rivelarsi, per offrire possibilità diverse, come i linguaggi dell'arte, a quelle *parole mute* che non trovano voce. L'educazione estetica, tra le sue possibilità, riesce a creare quella dimensione di apertura dialettica tra l'educatore e l'allievo , uno spazio del ri-conoscimento fondato sull' attesa progettante e autopoietica del soggetto che si rivela nell'artisticità del gesto; la dimensione artistica e poetica crea uno spazio di attesa e di ritorno che permette di realizzare un linguaggio diverso per dare un valore di senso a quelle parole che, in altri contesti, rimarrebbero mute.

---

[387] Ivi, p.31

[388] E' interessante aggiungere , come afferma Heidegger, "che nel tedesco antico *bern* significa compimento che si ritrova in *gabaren* (generare) e *gebarde* (gesto)".Ivi, p.35

[389] Ivi, p.33

Bibliografia

AdornoT.W., *Filosofia della musica moderna,(*1949). Torino, Einaudi, 2014.

Adorno T,W., *Dialettica Negativa,* (1966). Torino, Einaudi 1970.

Adorno T,W., *Prismi. Saggi sulla critica della cultura* (1955). Torino, Einaudi, 2018.

Ancona L., De Rosa E., Fischetti C. (a cura di), *La vergine del latte dal presimbolico al simbolico*. Torino, Cosmopolis, 1996.

Anceschi L., *Progetto di una sistematica dell'arte*, (1962). Milano, Mursia, 1997.

Annacontini G., *Pedagogia dal sottosuolo. Teoria critica elinee metodologiche.* L'Harmattan Italia, 2014.

Arendt H., *Vita Activa*. Milano, Bompiani, 2000.

Argenton B., *L'emozione estetica.* Padova, il Poligrafo, 1993.

Argenton B., *Arte e cognizione.* Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996.

Arieti S., *La creatività la sintesi magica*. Roma, Il Pensiero Scientifico Editorem, 1979.

Arieti S., *Il se intrapsichico.* Torino, Boringhieri,1967.

Aristotele*, L'Anima.* Milano, Bompiani, 2001.

Aristotele, *La Poetica*. Milano, Rizzoli, 1993.

Arnheim R., *Arte e percezione visiva.* Milano, Feltrinelli, 1962.

Anzieu D., *L'enveloppe sonore du soi. In Nuvelle revue de psychanalyse,* Cit. in Imberty M., *Il ruolo della voce materna nello sviluppo musicale del bambino*, MusicaDomani,n114, Marzo 2000

Ballabio L., (a cura di), *Ispirati dalla bellezza. Danza, musica, film. poesia nell'autoformazione personale e professionale.* Milano, Franco Angeli, 2008.

Banfi A., *Filosofia dell'arte*, a cura di D. Formaggio. Roma, Editori Riuniti, 1962.

Banfi A., *Il principio trascendentale dell'autonomia dell'arte.* Industria Grafica O.Ferrari, 1927.

Barilli R., *Per un'estetica mondana*. Bologna, il Mulino, 1964.

Barilli R., *Scienza della cultura e fenomenologia degli stili*. Bologna, Il Mulino, 1997.

Baudelaire C., *La morale del giocattolo*, (trad.it di S. Sproccati), materiale didattico del corso di *Fenomenologia delle arti contemporanee* dell'Accademia di Belle Arti di Bologna, , A.A 1997-1998.

Benasayag M., G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*. Milano, Feltrinelli, 2005.

Benassi S., *Analogia e Entropia.* Bologna, Clueb, 1999.

Benjamin W., *Angelus novus*. Torino, Einaudi, 1996.

Benjafield J.G., *Psicologia dei processi cognitivi.* Bologna, Il Mulino, 1995.

Bergson H., *Saggio sui dati immediati della coscienza*. Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002.

Bernardi M., *La narrazione orale tra bambini ed adulti:da flusso continuo a vena carsica?* Ricerca di Pedagogia e Didattica, 2010, 5,1- *Infanzia e famiglie.*

Bertin G.M., *Ragione proteiforme e demonismo educativo*. Firenze, La Nuova Italia, 1987.

Bertin G.M., *Costruire l'esistenza.* Roma, Armando, 1983.

Bertin G.M., *Progresso sociale o trasformazione esistenziale.* Napoli, Liguori, 1982.

Bertin G.M. *L'ideale estetico.* Firenze, La Nuova Italia, 1976.

BertinG.M., *Esistenzialismo, Marxismo, Problematicismo.* Ediz. Viola-Ave, 1960.

Bertolini P., (a cura di), *Sulla didattica*. Firenze, La Nuova Italia, 1990.

Bertolini P., (a cura di), *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.

Bertolini P., L.Caronia, *Ragazzi difficili*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

Billing M., *L'inconscio freudiano. Una rilettura del concetto di rimozione*, Torino, Utet, 2000.

Binswangher L., *Sogno ed esistenza*, Milano, Se, 1993.

Binswangher L., *Tre forme di esistenza mancata*, Milano, Se, 1992.

Binswangher L., *Il caso di Ellen West e altri saggi*, Milano, Bompiani, 1973

Biondi M., (a cura di), *DSM- V Manuale Diagnostico e Statistico dei disturbi mentali,* Milano, Raffaello Cortina, 2014.

Byung-Chul Han, *Eros in agonia*, Roma, Nottetempo, 2013.

Blanchot M., *l'infinito intrattenimento*, Einaudi Torino, 1977.

Blum E. S., *Comprendere il mutismo selettivo*, Ed.La Meridiana, Bari, 2010.

Bodei R, *La filosofia del Novecento (e oltre),* Feltrinelli, Milano, 2006.

Bonomi C., (a cura di) *Sandor Ferenczi e la psicoanalisi contemporanea,* Roma, Borla, 2006

Bonnefoy Y., *Entroterra*, Roma, Donzelli Editore, 2004.

Bowlby J., *Attaccamento e perdita,* vol1 *L'attaccamento alla madre*, Torino, Bollati Boringhieri, 1999.

Borgna E., *L'attesa e la speranza*, Milano, Feltrinelli, 2005.

Borgna E., *Parlarsi,* Einaudi, Torino, 2010

Bowlby, *Una base sicura,* Milano, Raffaello Cortina Editore, 1988.

Caggio F., R.Abbatinali, (a cura di), *Quasi Arte,* Bergamo, Edizioni Junior, 2004.

Cambi F., *Pedagogia generale,* Roma, Carocci, 2009.

Campanella T., L*a città del sole*, Milano, Mondadori, 1998.

Cancrini L., *La cura delle infanzie infelici,* Milano, Raffaello Cortina Editore, 2012.

Cancrini T., Biondo D., (a cura di), *Una ferita all'origine*, Roma, Borla, 2012.

Canevaro A., *I bambini che si perdono nel bosco*, Firenze, LaNuova Italia, 1976.

Canevaro A., *Pietre che affiorano,*Trento, Erikson, 2008

Cantillo G., Peppero F.C., (a cura di) *Genealogia dell'umano, saggio in onore di Aldo Masullo.* Guida Editori, 2000.

Carli L., Rodini C., Le forme di intersoggettività. *I'implicito e l'esplicito nelle relazioni interpersonali*. Milano, Raffaello Cortina, 2007.

Carofiglio G., *La manomissione delle parole*. Milano, Rizzoli 2010.

Cargnello D., *Alterità e alienità*. Roma, Giovanni Fioriti Editore, 2010.

Capobianco M., *Il linguaggio nei primi tre anni di vita. Metodi e tecniche per la valutazione, la prevenzione e l'intervento.* Milano, FrancoAngeli, 2015.

Carr E..G, Mazzeo R., *Il problema di comportamento è un messaggio. Interventi basati sulla comunicazione per l'handicap grave e l'autismo,* Trento, Erikson, 1998.

Capozzi F., Manti F., Sirchia V., Piperino F., *Il mutismo selettivo*. Roma, Giancarlo Fioriti, Editori, 2012.

Cavazzuti C., Pavarotti, *La rieducazione del dislessico nella scuola elementare*. Brescia, La Scuola, 1982.

Cicogna P.C., *Psicologia generale.* Firenze, Carocci, 2007.

Celi F., *Psicopatologia dello sviluppo. Storie di bambini. Milano,* MC-Graw-Hill, 2002.

Campoli G. (Prefazione di) Centro di Psicoanalisi Romano (Società di Psicoanalitica Italiana) *Dissociazione Scissione Rimozione.* Milano, FrancoAngeli, 2012.

Clemente E., Danieli R., Como A., *Psicologia generale ed applicata*. Milano, Paravia, 2012.

Comenio, *La Grande Didattica*, a cura di A. Biggio, Firenze, La nuova Italia, 1993.

Contini M.G., *Comunicazione educazione.* Firenze, La Nuova Italia, 1980.

Contini M.G, *Comunicazione intersoggettività fra solitudini e globalizzazione*. Milano, ETS, 2002.

Cordova C.,Semino A., (a cura di) *Grande Enciclopedia Medica.* Roma, Armando Curcio Editore, 1985.

Cornoldi C., (a cura di) *Difficoltà e disturbi di apprendimento.* Bologna, Il Mulino, 2007.

Croce B., *La storia come pensiero e come azione.* Bari, Laterza, 1938.

Da Vinci L., *Trattato sulla pittura,* Roma, Newton, 1996

Dallari M., *Lo specchio e l'altro.* Firenze, La Nuova Italia,1990.

Dallari M., *A regola d'arte*: *l'idea pedagogica di isopoiesi*. Firenze La Nuova Italia, 1995.

Dallari M., Francucci C., *L'esperienza pedagogica dell'arte.* La Nuova Italia, 1998.

Damasio A., *Emozioni e coscienza*. Milano, Adelphi, 2000.

Dhanne S., *I neuroni della lettura*. Milano, Raffaello Cortina, 2009.

Davis R., *Il dono della dislessia.* Roma, Armando Editore, 2008.

Debesse M., Mialeret G. (a cura di), *Trattato delle scienze pedagogiche,* Vol 8, Roma, Armando, 1975.

De Saussure F., *Corso di linguistica generale*. Bari, Laterza, 2009.

Deluze G., *La Logica del senso*. Milano, Feltrinelli, 1975.

Derrida J., *La voce e il fenomeno.* Milano, Jaca Book, 2010.

Derrida J., *La mano di Heidegger*, a cura di M. Ferraris. Laterza, Bari,1991.

Dewey, *Arte come esperienza.* Firenze, La Nuova Italia, 1977.

Di Giacomo G., *Estetica e letteratura*, Bari, Laterza, 1999.

Dorfles G., *Itinerario estetico, simbolo mito metafora*. Bologna, Editrice Compositori, 2011.

Dowing G., *Il corpo e la parola*. Roma, Astrolabio, 1995.

Dweck C.S., *Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo.* Trento, Erickson, 2000.

Eco U., *Et.al* (1977) *Perché continuiamo a fare e insegnare arte?* Bologna, Capelli Editori

Erickson E., *Introspezione e responsabilità.* Roma, Armando Editore,1972.

Erickson E., *I cicli della vita*. Roma, Armando Editore, 1993.

Fabbri M., *Il transfert, il dono, La cura.* Milano, FrancoAngeli, 2016.

Fabbri M., *Nel cuore della scelta. Kiekegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formazione*. Milano, Unicopoli, 2005.

Fabbri M., *Sponde*. Clueb, Bologna, 2003.

Fabbri M, M.G. Contini, P. Manuzzi, *Non di solo cervello.* Milano, Raffaello Cortina, 2006.

Fabbri M, *Problemi d'empatia, La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*. Firenze, ETS, 2008.

Fabbri M., *Oltre il disagio. Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà,* Milano, Franco Angeli, 2018

Fadda R., *Promessi a una forma, Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione.* Milano, FrancoAngeli, 2016.

Fadda R., *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento.* Roma, Armando Editore, 2002.

Farnè R., *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Sreet.* Bologna, Zanichelli, 2002.

Ferragut E., *Non-detto e disperazione , la parola può salvare Emozione e trauma:il corpo e la parola (Emotion et traumatisme Le corpset la parole*)Koinè Centro Disciplinare di Psicologia e Scienze dell'Educazione, Roma 2006

Foucault M., *L'ordine del discorso* Torino, Einaudi, 1972.

Foucault M., *Le Parole e le cose*. Milano, Rizzoli, 1996.

Fink E., *Il gioco come simbolo del mondo.* Firenze, Hopefulmonster, 1991.

Florenskil P., *Il valore magico delle parole.* Milano, Medusa, 2003.

Ferenczi S., *Psicoanalisi delle abitudini sessuali e altri saggi.* Rimini, Guaraldi, 1974.

Ferenczi S.*, il bambino malaccolto e la sua pulsione di morte, Opere vol.IV*, Milano, Raffaello Cortina, 2002

Francastel P.*, Studi della sociologia dell'arte.* Bur Rizzoli, 1980.

Freud A., *L'io e i meccanismi di difesa,* (1930) Firenze, Martinelli, 1968.

Freud S., *L'uomo dei lupi. Dalla storia di una nevrosi infantile* (1918), Torino, Einaudi, 2014.

Freud S., *Analisi terminabile e interminabile, Costruzione nell'analisi.* Torino, Boringhieri, 1977.

Freud S., *La negazione e altri scritti.* Torino, Boringhiei, 1981.

Freud S., Psicoanalisi dell'arte e della letteratura. Roma, Newton, 1993.

Gadamer H.G., *Linguaggio*. Bari, Laterza, 2006.

Gadamer H.G., *Attualità del bello. Studi di estetica ermeneutica*. Genova, Marietti, 1986.

Gadamer H.G., *Verità e metodo*. Milano, Bompiani, 1983.

Galante L.C., Michelis P., *Gli insegnanti non insegnano, gli studenti non imparano.* Milano, Franco Angeli, 2007.

Gazzinga M., *L'interprete, come il cervello decodifica il mondo*. Roma, Di Renzo Editore, 2011.

Galimberti U., *Il gioco delle opinioni.* Milano, Universale Economica Feltrinelli, 1989.

Galimberti U., *Il corpo.* Milano, Feltrinelli, 2000.

Gaussot A., *Autismo: una sfida per la pedagogia speciale.* Aras Edizioni, 2012.

Gennari M., *L'Educazione Estetica*, Milano, Strumenti Bompiani,1994.

Giannetto N. (a cura di), *Vittorino e la sua scuola: Umanesimo, Pedagogia, Arti.* Firenze, Olschki, 1981.

Giannini C., *Il disegno e la psicoanalisi infantile*. Milano, Raffaello Cortina, 1987.

Gide A., *I nutrimenti terrestri*. Milano, Garzanti, 1994.

Goleman D., *L'intelligenza Emotiva.*Milano, Bur, 1995.

Goleman, D., Ray M., Kaufman P., *Lo spirito creativo.* Milano, Bur, 1999.

Green A., *Il lavoro del negativo*. Roma, Borla, 1993.

Hall E.T., *La dimensione nascosta. Il significato delle distanze tra I soggetti umani* 1966. Milano, Bompiani, 1988.

Hegel G.W.F., *Enciclopedia delle scienze Filosofiche*. (1818) Bari Laterza, 2002.

Heidegger M., *Dell'origine dell'opera d'arte e altri scritti*. Aesthetica Preprint, Centro internazionale Studi di Estetica, Dicembre 2004.

Heidegger M*., Introduzione all' estetica. Le lettere sull'educazione estetica dell'uomo di Schiller,* A.Ardovino (a cura di). Roma, Carocci, 2008.

Heidegger M., *Concetti fondamentali della metafisica. Mondo-finitezza-solitudine,* F.W.V. Herrman (a cura di). Genova, Il Melangolo, 1992.

Heidegger M., *Segnavia,* (1967). Milano, Adelphi, 1987.

Heidegger M., *Identità e differenza*, (1957). Milano, Adelphi, 2009.

Heidegger M., *Sentieri interrotti,* (1950) P.Chiodi (a cura di), Firenze, La Nuova Italia, 1997.

Heidegger M, *Lettera sull'umanismo*, (1946). Milano, Adelphi, 1995

Heidegger M., *Che cos' è la metafisica?* (1929) F. Volpi (a cura di), Milano, Adelphi, 2001.

Heidegger M., *Essere e tempo,* (1927). Milano, Mondadori, 2016.

Heidegger M., *In cammino verso il linguaggio*, Milano, Mursia , 2017

Hume D., *Trattato della natura umana*, (1738). Bari, Laterza, 1987.

Huther G., *Il cervello compassionevole*. Roma, Castelvecchi, 2013.

Herder J.G., *Plastica,* (1778). Palermo, Aesthetica, 1994.

Huther G., *Il cervello compassionevole*. Roma, Castelvecchi, 2013.

Husserl E., *Ricerche logiche,* Voll.II Milano, Mondadori, 1968.

IanesD. (a cura di), *Autolesionismo stereotipie aggressività,* Trento, Erickson, 1992

Ianes D , Cramerotti S., *Comportamenti problema e alleanze psicoeducative.Strategie di intervento per la disabilità mentale e l'autismo.* Trento, Erikson, 2002

Ianes D. *,* Cramerotti S., *L'intervento educativo sui comportamenti problema nel ritardo mentale grave e nell'autismo*,- Rivista AUTISMO OGGI, Fondazione ARES, 2003

Ianes D., in coll. H.Demo, *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti, Trento,* Erickson, 2007

Imberty M., *Il ruolo della voce materna nello sviluppo musicale del bambino*, Musica Domani, n114, Marzo 2000

Iofrida M., *Il soggetto come sistema. Prospettive del dibattito epistemologico contemporaneo.* Milano, FrancoAngeli, 2010.

Iori V., *Essere per l'educazione*. *Fondamenti per un'epistemologia pedagogica*. Firenze, La Nuova Italia, 1998.

Iori V., *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Milano, Guerini Studio

Irigaray L., *Oltre i propri confini*. Baldini Castaldi Dalai, Milano, 2007.

Irigaray L., *L'ospitalità del femminile*. Genova, Il Nuovo Melangolo, 2014.

Isidori E., *Introduzione*, in M.Migliorati, *La pedagogia dell'immaginazione. J.Louis borge come educatore*, Roma, Aracne, 2008

Jadaulle A., *Apprendimento della lettura e dislessia.* Roma, A. Armando, 1968.

Jackson, P., *La pragmatica della comunicazione umana.* Astrolabio, 1971.

Jakobson R., *Il farsi e il disfarsi del linguaggio,* Torino, Einaudi, 1971

JaKobson L., *Pigmalione in classe.* Franco Angeli, Milano, 1972.

Jasper K., *Filosofia.* vol. II (1956) Milano, Mursia, 1978

Jordan R., Powell S., *Autismo e intervento educativo. Comunicazione, emotività e pensiero. Trento,* Erikson, 1998.

Jonas H., *Il pincipio di responsabilità.* Torino, Einaudi, 1979.

Kandel E.R., *Arte e neuroscenze,* Cortina, Milano 2017

Khan M., *Lo spazio privato del sé*, Torino, Boringhieri

Korczak J., *Il diritto del bambino al rispetto*. Milano, Lumi Editrice, 1994.

Lacan J., *Il seminario Libro VI, Il desiderio e la sua interpretazione, 1958-1959*, Torino, Einaudi, 2013.

Lacan J., *Il seminario Libro XI,I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi (1964).* Torino, Einaudi, 2003.

Lacan J., *Il sminario libro VII, L'etica della Picoanalisi*, 1959-1960. Torino, Einaudi, 1994.

Lacan J., *Altri scritti*. Torino, Einaudi, 2013.

Le Breton D., *La pelle e la traccia. Le ferite del sé*, Roma, Meltemi, 2005

Levinas E., *Tra noi. Saggi sul pensare all'altro*, Milano, Jaca Book, Milano, 1998

Levinas E., *"l'assimetria del volto". Un'intervista Dialegeshai.* Rivista telematica di filosofia, 2012.

Lévinas E., *Umanesimo dell'altro uomo*. Genova, Melangolo, 1985.

Lévinas E. *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità.* Milano Jaca Book Reprint, 2016.

Lévinas E., P.Nemo, *Etica e infinito. Dialoghi con P.Nemo,* (a cura di F. Riva), Roma Castelvecchi, 2012.

Leone G., *La memoria autobiografica.* Roma, Carocci, 2001.

Lowen A. *Il linguaggio del corpo.* Milano, Feltrinelli, 2013.

Maffei L., *Elogio della parola.* Bologna, Il Mulino, 2018.

Magni F., *Il bambino che disegnava parole*. Firenze, Giunti, 2017.

Malabu C., *Cosa fare del nostro cervello.* Armando, Roma, 2004.

MalteseV., (a cura di) *Il libro di Sindbad, Novelle persiane medioevali.* Torino, Utet, 1993.

Madrussan E., *La parola nuda. Scritture di confessione e pedagogia del disvelamento*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2003

Massa R., *Ricerca Teorica, Ricerca empirica e clinica della formazione*, in G.Sola, *Epistemologia pedagogica*, Milano, Bompiani, 2002.

Massa R., *La clinica della formazione :Un'esperienza di ricerca*, Milano, Franco Angeli, 1992

Masullo A., *Filosofia morale*, Editori Riuniti, Roma, 2005

Masullo A., *Il tempo e la grazia. Per un'etica della salvezza.* Donzelli Editore, 1995.

Masullo A., *Paticità e indifferenza*, Genova, Melangolo, 2003.

Maturana H., Varela F., *La via di mezzo della conoscenza.* Milano, Feltrinelli, 1992.

Melchiorre V., (a cura di), *I luoghi del comprendere*. Milano, Vita e pensiero Editrice 2000.

Milani L., *Lettere di Don L. Milani priore di Barbiana*, Milano, Mondadori, 1970.

Miller A., *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé.* Torino, Bollati Boringhieri, 2008.

Miller A., *La rivolta del corpo, i danni di un'educazione iolenta.* Milano, Raffaello Cortina, 2004.

Miller A., *Il risveglio di Eva. Come superare la cecità emotiva*. Milano, Raffaello Cortina, 2002.

Mizau M., *Prospettive della comunicazione interpersonale.* Mulino, Bologna, 1974.

Morris D., *L'uomo e i suoi gesti*. Milano, Mondadori, 1982.

Moscato MT., *Il viaggio come metafora pedagogica.* Brescia, La Scuola, 1994.

Montessori M., *La mente del bambino*. (1949) Milano, Garzanti, 1999.

Morin E. Dialogo. *Identità umana e sfida alla convivenza.* Milano, LibriSheiweller, 2003.

Morin E., *Il metodo L'identità umana*. Milano Cortina 2002.

Munari B., *Fantasia.* Bari, Laterza, 2014.

Musaio M., (a cura di) *Il bello che educa a scuola*. Milano, Vita e Pensiero, Pubblicazioni Università Cattolica, 2016.

Musaio M., (a cura di) *Ricerca del bello e impegno educativo*. Vita e Pensiero, Pubblicazioni Università Cattolica, 2015.

Montale E., *Auto da fè*. Milano, Il Saggiatore, 1966.

Montale E., *Sulla poesia.* Milano, Mondadori, 1976.

Montale E*, Il secondo mestiere*. Prose1920-1979, vol.II, Milano, Mondadori, 1996

Musil R., *I turbamenti dell' allievo Torless*. Milano, Feltrinelli, 2004.

Nanni L. (a cura di), *Parol, quaderni d'arte e di epistemologia*, Vol.15 Vol.16 Milano, Booklet, 2002.

Nussbaum M., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna, il Mulino, 2011.

Pareyson L., *Estetica, teoria della formatività*. Firenze, Sansoni, 1974.

Parisi, *Sviluppo del linguaggio e ambiente sociale.* La Nuova Italia, 1977.

Pasini R., *L'Informale.Stati Uniti, Europa, Italia.* Bologna, Clueb,1995.

Pasini R., *L'informe nell'arte contemporanea,* Mursia, Milano,1989

Pennac D., *Diario di scuola*. Milano, Feltrinelli, 2014.

Platone, *La Repubblica*, a cura di F. Sartori. Bari, Economica Laterza, 2007.

Piaget J., *Psicologia dell'intelligenza.* Firenze, Giunti Barbera, 1969.

Pini L.A., Saitta L.R., (a cura di), *Diamo parole al dolore. La percezione del disagio e della difficoltà nella vita quotidiana delle bambine e dei bambini*. Milano, FrancoAngeli, 2006.

Pinotti A., a cura di, *Filosofia e pittura del Novecento.* Milano, Gueini Studio, 1988.

Pinotti A., *Estetica ed Empatia.* Milano, Guerini, Studio, 1997.

Pestalozzi J.H., *Leonardo e Gertrude, (1781).* Milano, Klen.Publ. Int, 2017.

Ponty M.M., *Fenomenologia della Percezione*. Milano, Il Saggiatore, 1965.

Ponty M.M., *L'occhio e lo spirito*. Milano, SE, 1989.

Ponty M.M., *Il visbile e l'invisibile.* Milano, SE, 1999.

Ponty M.M., *Segni.* Milano, Il Saggiatore, 2015.

Prieto L.J., *Sull'identità dell'opera d'arte,* in *Studi di estetica*, n.7, a.XIII, fasc.II., Università di Bologna

Proust M., *Alla ricerca del tempo perduto*. Varese, L. Reverdito Editore, 1995.

Quintiliano.M.F., *Institutio oratoria.* I Libro. Torino, Utet, 1968.

Recalbuto A., *Tra il fare e il dire*. Milano, Raffaello Cortina, 1994.

Recalcati M., *L'ora di lezione*. Torino, Einaudi 2014.

Recalcati M., *L'uomo senza inconscio.* Milano, Raffaello Cortina, 2009.

Recalcati M., *Il miracolo della forma. Per un'estetica psicoanalitica.* Bruno Mondadori, Milano 2007.

Ricci C., *Hikikomori:adolescenti in volontaria reclusione*, Milano, Franco Angeli, 2017

Ricci Bitti P.E., *Regolazione delle emozioni e arti-terapie*. Roma, Carocci, 1998.

Ricoeur P., *Percorsi del riconoscimento*, Milano, Raffaello Cortina, 200

RifKin J., *La civiltà dell'empatia.* Milano, Oscar Mondadori, 2010.

Riva M.G., *Il lavoro pedagogico come ricera dei significati e ascolto delle emozioni,* Milano, Guerini Scientifica, 2004

Riva M.G, *L'abuso educativo*, Milano, Unicopoli, 1993

Rizzolatti G., Gnoli A., *In te mi specchio. Per una scienza dell'empatia.* Milano, Rizzoli, 2016.

Rizzolatti G., Senigaglia C., *So quel che fai.* Milano*, Raffaello C*ortina, 2006.

Rogers C., *Un modo di essere.* Firenze, Martinelli, 1993.

Rogers C., *Libertà nell'apprendimento*. Giunti, Firenze, 1973.

Rossi L., Lanzoni L., *Sguardi sulle scienze umane.* Bologna, Zanichelli, 2013.

Rutschky K., *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile.* Mimesis Edizione, 2015.

Sadler J.E., *Comenio e il concetto di educazione universale.* La Nuova Italia, 1969.

Sagliocco G., Hikikomori e adolescenza, fenomenologia dell'autoreclusione, Milano, Mimesis, 2011

Sarte J.P., *L'immaginazione, idee per una teoria delle emozioni* Milano, Bompiani, 1962.

Sartre J.P., *Essere e Nulla, (1943).* Milano, Il Saggiatore, 2014.

Sartre J.P., *La Nausea.* Torino, Einaudi, 1994.

Sartre J.P., *Questioni di metodo* 1960, Milano, Il Saggiatore, 1973

Savinio A., *Ascolta il tuo cuore.* Milano, Adelphi, 1984.

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

Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili,* Milano, Mondadori, 2003

Shlesinger A., *Adozione e oltre.* Roma, Borla, 2006.

Schiller F., *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo.* Firenze, La Nuova Italia, 1794.

Schon D. *Il cervello musicale. Il mistero svelato di Orfeo*, Bologna, Mulino, 2018

Siegel D., *La mente adolescente*. Milano, Raffaello Cortina 2014.

Smorti A., *Il sé come testo*, Firenze, Giunti, 2004

Sola G., *Heidegger e la pedagogia*. Genova, il Melangolo, 2008.

Sola G., *Epistemologia pedagogica*, Milano, Bompiani, 2002

Stefani G., Guerralisi S., *Sinestesia, Artiterapia.* Bologna, Clueb, 1999.

Stella G., *La dislessia*. Bologna, il Mulino, 2004.

Stern D., *Il mondo interpersonale del bambino*. Torino, Bollati Boringhieri, 1987.

Stern D., *Diario di un bambino*. Milano, Mondadori, 1999.

Togliatti M.M, *Famiglie multiproblematiche*. Carocci, Roma, 2002.

Tronik Ed., *Regolazione emotiva nello sviluppo e nel processo terapeutico*. Milano, Raffaello Cortina Editori, 2008.

Valèry P., *All'inizio era la favola.* Milano, Guerini, 1988.

Valery P.,*Degas. Danza e disegno.* Milano, SE, 1999.

Vattimo G., *Opere complete, Vol.1.* Roma, Maltemi, 2007.

Vecchini A., *Dislessia ed emozioni.le difficoltà emotive e i rischi psicopatologici nel bambino dislessico*. Perugia, Marlocchi editore, 2010.

Vico G., *La Scienza Nuova.* Milano, Bur, 2004.

Watzlawick P.,D.de Avilla.J.Helmick, *La pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio,1971

Winnicott D*., Gioco e realtà.* Roma, Armando Editore, 1997.

Winnicott D., *Sviluppo affettivo e ambiente.* Roma Armando Editore, 1970.

Winnicott D., *Il bambino deprivato*. Milano, Raffaello Cortina, Milano, 1986.

Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari, 1992.

Vygotskij L.S., *Mind in Society.* Harvard University Press, Cambridge, 1978.

Wölfflin F. (1915), *Concetti fondamentali della storia dell'arte,* Milano, Longanesi, 1984

Zazzo R., *Lo sviluppo dell'intelligenza.* Editrice Universitaria, 1957.

Zagrebelsky G, *Imparare democrazia*. Torino, Einaudi, 2007.

Zizek S*., L'Evento.* Milano, Utet, 2014.

Zeki S*., Visione dall'interno. Arte e cervello*. Torino Bollati Boringhieri, 2007.

Zeki S*., Con gli occhi del cervello. Immagini, luci, colori.* Roma, Di Renzo, 2008

Zeki S., *Splendori e miserie del cervello*. Torino, Codice, 2009.

Alessia Lusardi

Dottorato di Ricerca (XXXI ciclo)

Abstract

La parola muta. Risignificazione estetica del non detto e autopoiesi pedagogica

Il concetto ossimorico di *parola-muta* evoca una potente immagine che mi ha spinto ad analizzare quegli aspetti e quelle problematiche comunicativo-espressive che si originano nella storicità della persona.

Una pedagogia della *parola-muta* è un'indagine del "*sottosuolo"* del soggetto che non può evitare gli studi e i contributi della Filosofia, della Psicoanalisi, dell'Antropoanalisi e delle Neuroscienze, in quanto, queste discipline ci permettono di indagare il rischio di quel potenziale creativo che, se implode nel mutismo, non avrà modo di evolvere e tradursi in risorsa per realizzare cambiamenti generativi di *risignificazione autopoietica*. La *parola muta* proprio per la sua vasta fenomenologia legata alle diverse forme di indicibilità, conseguenti a realtà più o meno traumatiche, non può essere letta sotto un'unica categoria semantica di *rimozione,* ma in tutti quei processi di difesa all'origine del *non detto.* Le parole si interrompono perché l'eco emotivo dell'incomunicabilità eccede rispetto alla sua significazione. Ne consegue la paralisi della parola: una "lesione muta" da leggere come un sintomo, un significante di "qualcosa" che si nasconde e non riesce a rivelarsi. La *parola-muta* richiede, quindi, un agire educativo di cura e responsabilità pedagogica, in particolar modo per il suo duplice aspetto di segretezza intimistica: da un lato come cifra di potenzialità empatica da custodire, e dall'altro, come chiusura interiore da riconoscere per far sì che il silenzio non si trasformi in mutismo e solitudine. Donare possibilità di espressione alle *parole-mute* significa orientare la dimensione implicita dei *non detti*, delle fragilità e delle emozioni inibite *al di fuori* di una possibile implosione espressiva che potrebbe compromettere la generatività del soggetto in crescita. La parola-muta ha bisogno, per essere riconosciuta come esigenza espressiva del soggetto, di quell'intuizione e sensibilità estetica come prerogativa di una capacità educante al sentire, per risignificare poieticamente le parole che non trovano voce.

Alessia Lusardi

Dottorato di Ricerca (XXXI ciclo)

Abstract

La parola muta. Risignificazione estetica del non detto e autopoiesi pedagogica

Il concetto ossimorico di *parola-muta* evoca una potente immagine che mi ha spinto ad analizzare quegli aspetti e quelle problematiche comunicativo-espressive che si originano nella storicità della persona.

Una pedagogia della *parola-muta* è un'indagine del "*sottosuolo"* del soggetto che non può evitare gli studi e i contributi della Filosofia, della Psicoanalisi, dell'Antropoanalisi e delle Neuroscienze, in quanto, queste discipline ci permettono di indagare il rischio di quel potenziale creativo che, se implode nel mutismo, non avrà modo di evolvere e tradursi in risorsa per realizzare cambiamenti generativi di *risignificazione autopoietica*. La *parola muta* proprio per la sua vasta fenomenologia legata alle diverse forme di indicibilità, conseguenti a realtà più o meno traumatiche, non può essere letta sotto un'unica categoria semantica di *rimozione,* ma in tutti quei processi di difesa all'origine del *non detto.* Le parole si interrompono perché l'eco emotivo dell'incomunicabilità eccede rispetto alla sua significazione. Ne consegue la paralisi della parola: una "lesione muta" da leggere come un sintomo, un significante di "qualcosa" che si nasconde e non riesce a rivelarsi. La *parola-muta* richiede, quindi, un agire educativo di cura e responsabilità pedagogica, in particolar modo per il suo duplice aspetto di segretezza intimistica: da un lato come cifra di potenzialità empatica da custodire, e dall'altro, come chiusura interiore da riconoscere per far sì che il silenzio non si trasformi in mutismo e solitudine. Donare possibilità di espressione alle *parole-mute* significa orientare la dimensione implicita dei *non detti*, delle fragilità e delle emozioni inibite *al di fuori* di una possibile implosione espressiva che potrebbe compromettere la generatività del soggetto in crescita. La parola-muta ha bisogno, per essere riconosciuta come esigenza espressiva del soggetto, di quell'intuizione e sensibilità estetica come prerogativa di una capacità educante al sentire, per risignificare poieticamente le parole che non trovano voce.

Abstract

The silent word. Aesthetic resignified of not said and pedagogic selfdoing.

The ossimory concept of *silent-word* reminded to a strong image that suggested me sit to analyse those aspects and those expressional-comunicational problems that come from the person hystory.

A pedagogical phase of *silent-word* is a discovery of a subject inside part all this need of studies of Filosofy, Psicoanalitic, of Antropology and Conscious Science, because these disciplines allow aurself to find of that creative potential which if it remains inside in a silent place. The silent word for is wide fenomenology linked to meaning forms ourself not saide followed some forms of drammatic reality. It can't not be read under an only semantic category of motion but in all those the defence processing et the origin of not sed word become interrupted because the emotional echo of incomunicability its a lot rely on its significant. Consequently you have the word paralisis: a "silent word" to read as syntom, a teller of something that hid itself. and isn't able to manifesti t self. The *silent-word* demands an educational action of treatment and pedagogic responsability, particullary for its double. aspect of secret: in a hand as potential empatic quality to cure, and in the other side, as inner.. closing to inner feature..the silent to recognize to left de silent doesn't. change isolation. To give expression possibility to *silent-words* is signified. to turn the inside dimension of not side, of fragilities and of hidden emotions outside of one possible inner expression which. could change the development of the growing subject. The *silent-word* meds, for being reknow as expression needs..reknown of subject, of that intuition and aesthetic sensitiveness as the most import thing of ability which. educate to hearing for give an new signified in a poietic way word that doesn't. find a voice.