

# Indice

<i>Introduzione</i>	9
<i>Capitolo primo</i>	
<b>Alfabeti della polis: l'educazione, l'humanitas, il dialogo</b>	19
1. Abitare l'umano: l'educazione come dimora	19
2. Le città come non luoghi e la solitudine del soggetto	25
3. La polis di Odisseo: l'educazione tra nomadismo e appartenenza	28
4. Il dialogo socratico-platonico, la maieutica, la riflessione filosofico-pedagogia sull'educazione	30
5. Antigone e le antinomie etico-politiche della polis	35
<i>Capitolo secondo</i>	
<b>La dimensione dialogica dell'educazione: leggere, scrivere, pensare</b>	45
1. Il linguaggio del bambino e le sue storie	45
2. Alfabetizzazione, oralità, scrittura	51
3. Narrazione, mito, immaginazione	60
4. L'atto della lettura	66
5. Leggere libri	73
<i>Capitolo terzo</i>	
<b>Lo studio dei classici, la scuola e il valore pedagogico della "inattualità"</b>	83
1. Che cosa è un classico	83
2. Il valore pedagogico della "inattualità" e lo studio dei classici	90
3. Educare ad una coscienza storica e linguistica	101
4. Insegnare a conversare con i classici	108
5. Analisi di un classico: la montagna incantata di Thomas Mann	110

### *Capitolo quarto*

<b>Il villaggio globale e i processi di alfabetizzazione</b>	119
1. L'educazione e i nuovi media	119
2. Alfabetizzazione scolastica e alfabetizzazione multimediale	125
3. La costruzione della relazione e le tecnologie digitali: insieme ma soli?	130
4. Il valore della solitudine e la coltivazione della propria interiorità	138

### *Capitolo quinto*

<b>Il valore pedagogico-educativo dell'esperienza estetica</b>	143
1. Il senso dell'arte per la formazione di sé	143
2. Arte come metamorfosi dell'Io e della realtà: Croce e Dewey	148
3. Immaginazione, gioco, creatività: Piaget, Vygotskij, Rodari	155
4. L'arte come educazione sentimentale	166
5. Le metamorfosi dell'idea di bellezza nell'esperienza estetica, tra Hegel, Baudelaire, Hugo	171
6. L'infanzia come paradigma: la creatività e le forme nell'arte del Novecento	179
7. Lo stupore, la meraviglia e il senso del bello nell'infanzia	187

### *Capitolo sesto*

<b>Lo spazio narrativo del teatro e il suo valore educativo, tra infanzia e adolescenza</b>	193
1. Formarsi col teatro nell'età dell'infanzia: gioco, mimesis, maschera	193
2. Funzione simbolica e gioco drammatico: Piaget, Vygotskij, Read	198
3. Educazione, didattica e teatro tra scuola e società	207
4. Verso l'adolescenza: dal gioco drammatico all'interpretazione critica	214
6. La marionetta come paradigma pedagogico ed estetico	224

### *Capitolo settimo*

<b>Formarsi con il cinema</b>	231
1. Questioni di lessico: linguaggio audiovisivo, film, cinema	231
2. La natura del linguaggio filmico	237

3. Per una nuova pedagogia della visione: il cinema come rivoluzione dello sguardo e della sensorialità	242
4. L'esperienza del cinema come alfabetizzazione emotiva e coscientizzazione: il “vedere” come “sentire” e come “conoscere”	251
5. Didattica e cinema: il modello della narrazione autobiografica	257
<i>Ringraziamenti</i>	263
<i>Bibliografia</i>	265

# Introduzione

## 1. Un paradigma ermeneutico e dialogico di filosofia dell'educazione

È nostra convinzione che porre la questione dell'educazione, oggi, equivalga nella sostanza a interrogarsi su cosa sia l'umano. E su cosa possa allontanarci da esso, negandolo o svuotandolo di senso e sostanza. La posizione di Platone, a tale proposito, appare emblematicamente esplicitata quando, proprio nell'*incipit* del settimo libro della *Repubblica* scrive che "l'uomo può essere educato, oppure può non essere educato" (παιδείας τε περί και ἀπαιδευσίας) ponendo, in maniera radicale, la questione educativa come possibilità peculiare, intrinseca e costitutiva dell'essere umano. Ma facendo altresì intendere come tale qualità specifica della condizione umana non costituisca, di per sé, garanzia ai fini della realizzazione compiuta di tale potenzialità o principio di formazione umana, rivendicando, quindi, l'assoluta necessità dell'atto educativo, come atto intenzionale, storico, non naturale ma da perseguire, coltivare con consapevolezza piena. La prospettiva filosofico-educativa che intendiamo far valere, può essere senz'altro definita "umanistica" nell'irrinunciabile riferimento a componenti peculiarmente umane della esperienza educativa, in quanto non rilevabili con il metodo delle scienze naturalistiche e scarsamente suscettibili di essere analizzate ed esaurite da prospettive uniformemente docimologiche e didatticiste. La preoccupazione per il valore intrinsecamente umanistico dell'educazione, costituisce una esplicita presa di posizione contro determinate tendenze attuali che inducono a vedere il lavoro educativo come una semplice preparazione volta a soddisfare richieste circostanziali. Occorre, secondo noi, invece, considerare l'educazione come qualcosa di specifico e di dovuto all'uomo proprio per l'intrinseca necessità del suo sviluppo come essere umano. L'uomo educato, qualunque apprendimento abbia realizzato, non dovrà limitarsi ad acquisire alcune abilità o destrezze operative; ma sarà tenuto a perseguire soprattutto la com-

preensione dei principi del proprio agire, ben oltre, dunque, una concezione utilitaristica dell'educazione. L'attività produttiva di beni materiali ed economici non può mancare di essere adeguatamente riconosciuta, apprezzata e salvaguardata; ma non può essere accettata l'idea, così cara alla civiltà iper-tecnicistica, che tutta la vita umana si riduca in sostanza alla dimensione pratica ed utilitaristica, assecondando le comuni suggestioni e pretese pseudo-illuministiche, positivistiche e pragmatistiche, che considerano l'uomo esclusivamente dal punto di vista naturalistico, in ossequio al quel "principio dell'efficacia" di cui scriveva Lyotard. La vita umana reca in sé una finalità che trascende la sfera del particolare e dell'empirico. Gabriel Marcel, già dei primi decenni del XX secolo, non mancava di rilevare, dal canto suo, lo stesso rischio, fattosi nel frattempo assai più evidente, mettendo in guardia contro l'invadenza strumentalistica e tecnicistica, e più precisamente contro "l'esorbitanza dell'idea di funzione", per cui l'umanità finirebbe per perdere la propria spiritualità, apparendo semplicemente come una complessa rete di relazioni funzionali e nulla di più. La prospettiva umanistica a cui ci richiamiamo, intende superare una possibile dicotomia tra un'idea di umanesimo moderno di matrice scienziata e illuminista, fondata su una univoca fede nella signoria dell'uomo (padrone delle tecniche) sulla natura, in virtù di un'idea di progresso fin troppo calibrata entro una visione radicalmente immanentistica, e un'idea di umanesimo classico radicata sul primato della cultura filosofica, storica, artistica e letteraria, che guardi alla persona umana come valore anche trascendente. A nostro avviso, una concezione autenticamente umanistica si presenta come l'apprezzamento e la celebrazione dell'uomo nella sua unità e totalità, e quindi non può non considerare infrangibile l'unità dialettica di passato, presente e futuro, rifiutando in maniera perentoria la separazione tra antico e moderno o, peggio ancora, la loro reciproca opposizione od esclusione; né può respingere quanto vi è di essenziale, e perciò di imm modificabile, nell'uomo, cioè la sua dignità e consistenza ontologica e la perennità dei valori che lo fondano e lo costituiscono, nonché il senso profondamente umano della vita individuale e associata. La mancanza o l'incompletezza di una visione unitaria ed organica dell'uomo e della storia, che vanno considerati sotto tutti questi aspetti e non soltanto sotto il profilo meramente meccanicistico e deterministico, impediscono l'assunzione di una prospettiva che possa dirsi pienamente uma-

nistica, in quanto comprensiva della duplice realtà fisica e spirituale e della dimensione etica dell'uomo, rivolta al pieno dispiegamento e all'ulteriore arricchimento e perfezionamento della sua umanità. L'educazione, come tale, non ha per scopo quello di formare un buon lavoratore, un bravo meccanico, un medico capace o un abile economista. Bensì, la finalità prima e irrinunciabile va individuata nel porre la persona dell'educando, nella sua integralità di aspetti (cognitivi, morali, relazionali, corporei, etc.) nella condizione di assumere, nella maniera più consapevole, autonoma, eticamente avvertita e razionalmente critica, il proprio destino di essere umano, di persona pienamente umana entro una prospettiva di reciproco rispetto per la altrui dignità.

Uno degli assunti basilari del presente libro, risiede nel concepire la dimensione dell'esperienza educativa come qualcosa di non misurabile, di non definibile in maniera quantitativa, che pertiene alla sfera dei vissuti e delle emozioni della persona, nel suo concreto essere nel mondo, così come nel suo essere connotata dalla apertura alla relazione con l'altro, dalla "possibilità", dal rischio, dal limite e dallo sforzo, dal dolore e dalla speranza, entro una prospettiva di matrice esistenzialista che rifugga da una considerazione impersonale, sistemico-funzionalista, rigidamente sociologica del soggetto/persona; e, ancor di più, respingiamo ogni forma di riduzionismo psico-pedagogico che guardi alla singolarità complessa della persona secondo un'ottica meramente "osservativa", secondo un modello di psicologia non dinamica riduzionista, ignaro delle dinamiche psico-affettive del "profondo", per dirla in termini freudiani. Al contempo, però, l'esperienza educativa deve assumere su di sé quelle connotazioni storiche, economiche, sociali, che presiedono alla comunicazione culturale, intergenerazionale, con un forte richiamo al ruolo di mediazione sociale, di intervento intenzionale e consapevole che l'azione educativa è tenuta a svolgere, oggi più che mai, secondo una prospettiva di vero e proprio "impegno". E qui, non possiamo non prendere una netta posizione critica riguardo ad una tendenza generale, ad un "sentire" culturale comune e diffuso, sempre più orientato ad "anestetizzare" quelli che sono i percorsi e processi educativi e formativi propri delle giovani generazioni, postulando interventi, soluzioni, atteggiamenti, strategie, che, sotto l'apparente intenzione di porre il bambino al centro dello spazio educativo, di ren-

derlo attore o soggetto attivo del suo stesso farsi, finiscono, in verità, per generare effetti paradossali in ordine a: progressiva deresponsabilizzazione; confusione e crescente senso di incertezza in merito alla presenza o assenza di regole; difficile conquista di una autonomia personale. Condizione questa, peraltro, interrelata con un complesso insieme di fattori: abbassamento della soglia di aspettative rispetto ad un universo scolastico, istituzionale, sociale, inteso quasi esclusivamente come prefigurazione di un futuro mondo lavorativo e professionale (peraltro sempre più incerto e complesso). Depersonalizzazione o spersonalizzazione della relazione educativa, la quale diventa oggetto sempre più, appunto, di un processo di “sterilizzazione pedagogica” che vorrebbe svuotare di sostanza, peso, contenuto, il percorso formativo dei giovani “soggetti in formazione”, all’insegna di una illusoria ed effimera esigenza di formalizzazione, di quantificazione degli apprendimenti e dell’insegnamento. La stessa relazione insegnante-allievo è oggetto di continue interferenze, che si esplicano secondo due differenti e contrapposti modelli e intenzionalità: da un lato la società, la famiglia, il mondo dei media, che alimentano una tendenziale delegittimazione della funzione docente, non riconoscendo ad essa una dovuta autorevolezza e crucialità. Dall’altro, sembrano affermarsi, a partire dagli stessi canoni di istruzione propri del contesto europeo, alcuni orientamenti politico-educativi che muovono nella direzione di uniformare, appiattare, pedagogizzare ogni singola fase e momento del percorso educativo e della stessa relazione educativa, magari moltiplicando gli elementi di mediazione, di distanza, di formalizzazione, nella illusoria speranza di disinnescare ogni motivo di conflitto, di confronto dialettico, di vero e proprio scontro. Ma anche finendo per svuotare di senso, di sostanza, quel processo educativo nel quale devono trovare posto gli ostacoli, i conflitti, la fatica, l’asimmetria di ruoli, ma anche l’impegno, la responsabilità, la chiarezza della norma, della regola. Più che parlare, come scriveva Neil Postman diversi anni or sono, di “scomparsa dell’infanzia”, sarebbe forse opportuno parlare, oggi, di una permanenza indefinita entro di essa, all’insegna di una sorta di “protezionismo pedagogico” che aleggia sull’intera vita dell’individuo, generando effetti di de-responsabilizzazione e di perdita del senso di autonomia personale da parte delle giovani generazioni. Bulimia della formazione, anoressia dell’educazione, verrebbe da dire, citando Francesco Mattei. La dimensione di ciò che definiamo come “umanità”, del

resto, non è altro che “la condizione umana”, il suo concreto ed effettivo manifestarsi soprattutto con riferimento alle sue caratteristiche, alle sue peculiari qualità: la fragilità, la debolezza, i difetti, l'imperfezione, la vulnerabilità. L'umanità, prima ancora che una categoria antropologico-filosofica, è un sentimento, quello che sottende alla solidarietà reciproca, di comprensione e indulgenza verso l'altro. Come tutti i sentimenti, può essere sviluppato e affinato attraverso l'educazione, soprattutto oggi, in questa attuale condizione storico-epocale segnata dal “disincanto”, per usare le parole di Franco Cambi. E, proprio alla luce di questa sorta di deriva de-responsabilizzante, che tocca educatori ed educandi, l'azione educativa, a nostro avviso, deve intenzionalmente e responsabilmente tracciare uno spazio di esperienza entro il quale poter generare e promuovere pratiche di cura, di dialogo, di ascolto della persona, intesa e concepita come una soggettività complessa, secondo una prospettiva di intervento irriducibile ad ogni forma di linearità e di ripetibilità, in quanto connessa all'evento educativo, alla sua singolarità/situazionalità.

## **2. Alfabeti della polis: per un principio dialogico educativo**

Perché “alfabeti della polis”? Quale il senso di questo titolo? Il principio pedagogico-educativo sul quale, fin dall'inizio del nostro presente contributo, appuntiamo la nostra riflessione, è quello del dialogo, che costituisce un *leitmotiv* costante e ricorrente lungo l'intero svolgersi del nostro lavoro. E il luogo entro il quale tale dimensione dialogica ha preso e prende costantemente forma, è quello relativo alla sfera interpersonale, comunicativa, che trova forma compiuta, storicamente e politicamente, nella città, nella *polis*. Il dialogo è la forma che esprime l'essenza stessa della *polis* come unità spirituale e storica umana, esito di una civiltà della parola che proprio nello spazio dialogico della cittadinanza individua il nucleo del pedagogico, del diventare “umani”. L'idea di *polis* reca in sé una riflessione pedagogica riguardo al costituirsi stesso dell'umano, come pure alla stessa costruzione di uno spazio politico e civile che è emblema dell'*humanitas*. La *polis*, dunque, che da principio ideale o condizione trascendentale diventi anche parte di sé, come carattere, come disposizione morale, come comportamento agito, come senso etico del limite e

come segno rivelatore della presenza degli altri, della necessaria condivisione di uno spazio comune. Tutto questo, sempre, facendo salva la centralità dell'autonomia, della libertà, della responsabilità del singolo individuo, che sceglie di farsi cittadino nella misura in cui si fa esso stesso persona. E tale processo di educazione e formazione di sé ha ben poco di naturale o automatico. Appare altamente significativo il fatto che Platone abbia creato una forma letteraria nuova, il dialogo, al fine di potere riprodurre nella maniera migliore e appropriata l'andamento stesso della ricerca socratica, quel domandare e rispondere, quel creare trame di ragionamento e di pensiero condivise che proprio nello spazio della *polis* trovava la sua ragion d'essere. Che poi riproduce, nella sua stessa struttura, il ritmo, il passo, la dinamica e la radicalità dell'atto pedagogico-educativo che prende vita e corpo nel rapporto vivo tra maestro e allievo. E dunque tale dialogare appartiene alla natura intima del pensare, del conoscere, dell'apprendere e dell'insegnare. Esso si pone alla base della relazione educativa in quanto tale. Lo spazio dialogico della città degli uomini, in definitiva, quale fenomeno antropologico e sociale, come forma linguistica vivente, sistema di segni e di senso. Uno spazio umano che parla di noi, riflettendo le nostre ideologie, la nostra storia, i nostri saperi e le nostre lacune. Non è possibile, difatti, parlare di significati che prendono corpo all'interno dello spazio abitato dall'uomo se non a partire da una qualche forma di soggettività che in tale spazio agisce, vive. La struttura della città e le pratiche discorsive dei suoi abitanti appaiono profondamente interrelate, quasi espressione di un'unica matrice generativa, propria dell'*anthropos* inteso come portatore di una costitutiva attitudine politica e, al contempo, comunicativa attraverso il linguaggio. E dunque lo spazio abitato dall'uomo, prima di essere una realtà materiale fatta di luoghi fisici, di strade, di costruzioni, di corpi, appare come complesso insieme di relazioni, di forme comunicative, di soggettività parlanti e dialoganti. Tuttavia, la città/*polis* è anche il luogo che può escludere, che può annientare, che può rendere invisibili e disumanare. L'umano e il disumano, da sempre, convivono all'interno della città degli uomini, e il nostro abitare questa città è perennemente esposto all'espropriazione, all'esilio, alla negazione di sé e dell'altrui persona. Essa è il luogo dove il messaggio di Antigone resta inascoltato; è l'Atene che giudica e condanna l'uomo più giusto del suo tempo; è la Praga muta, ostile e incomprensibile del-

l'agrimensore K., ma anche del giovane Ian Palach, indimenticato sognatore disperato; è la Berlino di *Germania anno zero*; è la Cape Town di Nelson Mandela oppure l'Alabama di Rosa Parks; è quella delle odierne solitudini e delle esistenze poste ai margini della comunità umana. Ecco, allora, una volta di più, ribadire la necessità di una visione educativa che ponga la dimensione del dialogo al centro di una "città degli uomini e delle donne", universalmente concepita, all'insegna di quella *communis humanitas* di matrice ciceroniana, che proprio dalle diversità trae il suo senso più autentico.

### **3. Lo spazio narrativo dell'educazione**

Educazione come spazio narrativo; quale il senso di tale richiamo presente nel titolo del nostro studio? Al cuore della riflessione pedagogico-educativa esposta nel nostro lavoro, è possibile individuare un modello, o paradigma, contrassegnato dalla basilare presenza del principio narrativo. La dimensione narrativa come luogo e spazio entro il quale vengono a dispiegarsi i processi di educazione e di formazione della persona del bambino e dell'adolescente, dalla irrinunciabile rivendicazione della centralità di una visione umanistica nella considerazione del soggetto/persona, orientata verso prospettive e pratiche di umanizzazione e di cura. Nostro intento è stato quello di mantenere fermo tale trinomio: dialogo, narrazione, umanizzazione, lungo percorsi di riflessione pedagogica che attraversano spazi quanto mai cruciali all'interno di una prospettiva di discorso e di ricerca filosofico-educativa, interessata ad offrire chiavi di lettura, di interpretazione e analisi di temi, problemi, questioni che toccano l'attuale condizione educativa: l'educazione alla cittadinanza; l'apprendimento/insegnamento relativi allo sviluppo del bambino, lungo il percorso di alfabetizzazione scandito da oralità, scrittura, lettura; lo studio dei classici e il loro valore pedagogico all'insegna di quella che abbiamo definito come "inattualità"; l'analisi dell'impatto dei media e delle nuove tecnologie elettronico-digitali sui processi cognitivi, percettivi, emotivi e immaginativi della persona del bambino/adolescente; la cruciale valenza educativa che riteniamo debba essere attribuita all'esperienza estetica, al valore educativo dell'arte sul fronte del "simbolico", ora con riferimento alla crucialità dell'esperienza

mimetico-teatrale nell'infanzia, ora attraverso il richiamo all'importanza del linguaggio filmico, proprio del cinema come pure dell' "audiovisivo", sia entro una prospettiva di apprendimento ludico-informale che entro un'ottica che si leghi all'utilizzo di determinate strategie didattiche, ora nella scuola, ora nell'esperienza museale.

Il nostro presente studio, infatti, nasce da una fondamentale fiducia nel valore e nella funzione di educazione, formazione e umanizzazione riconosciuti alla parola, alla scrittura, alla lettura, alla letteratura, al teatro intesi quali "esercizi di umanità". Fede nel valore emancipativo dell'arte, dunque, non certo concepita come "domenica della vita", come pura e semplice evasione immaginativa o quale esperienza sublimante e meramente compensativa rispetto al complesso e problematico scenario del nostro vissuto reale, quotidiano, connotato in senso etico e politico. Riteniamo che lo spazio proprio dell'esperienza estetica, costituisca un luogo cruciale per la elaborazione di possibili paradigmi di comunicazione, di formazione, di emancipazione umana. Il confronto con differenti forme di testualità (una poesia, un romanzo, un dialogo filosofico), come pure di immagini (un disegno, un dipinto, una scultura) o di forme musicali o teatrali, reca in sé il valore di un incremento dell'esercizio di lettura, scrittura, ascolto e visione, introducendo i giovani soggetti/persone in formazione ai mondi dell'arte, ai suoi peculiari e differenziati linguaggi, aventi una propria specificità e lessico, in grado di attivare percorsi di edificazione del sé e di formazione della persona, quanto mai fecondi pedagogicamente. Ma esso costituisce anche una via di accesso alla tradizione culturale, storicamente connotata, di riferimento, che proprio attraverso le sue forme simboliche, per dirla con Cassirer, trova il modo di essere comunicata, trasmessa, assimilata, interrogandoci costantemente e ponendoci dunque dentro uno spazio dialogico, di responsività e incontro con testi, autori, tradizioni di pensiero.

Tra le differenti forme e linguaggi propri della dimensione estetica, il linguaggio del teatro è forse il più complesso rispetto alle varie arti, in quanto sintesi di elementi verbali, gestuali, corporei, visivi, che "obbligano", per così dire, il lettore/spettatore ad un esercizio di interpretazione e decodifica di "idiomi" narrativi così diversificati linguisticamente e semioticamente, promuovendo la formazione di una mente critica, capace di crescere sul piano del "simbolico", sia dal

punto di vista cognitivo, emotivo, immaginativo. Peraltro la natura del teatro appare intrinsecamente connessa ad una sorta di “dialogo vivente”. Già in sede di scrittura il testo drammatico teatrale possiede una sua peculiarità estetica e linguistica che orienta l’atto della lettura verso processi interpretativi contrassegnati dal rispecchiamento, dalla personificazione, dalla deissi, dalla tendenza ad una *poiesis* immaginativa protesa verso la “figuralità” dialogica, verso la costruzione della relazione o la messa in crisi di essa.

Quanto al linguaggio del cinema, che abbiamo affrontato anche in relazione al significato e valore del narrare per immagini, possiamo affermare che la peculiarità del linguaggio filmico si colloca proprio nella capacità che ha l’immaginario di mediare con l’alterità, ponendo in relazione il presente e l’assente, il qui e l’altrove, l’io e l’altro, il probabile e il possibile, l’esistente e l’inesistente. Edgar Morin a tale proposito, ha fatto esplicito riferimento a questa funzione di “sincretismo dialettico” tra reale e immaginario proprio del cinema, stabilendo, altresì, una sorta di collegamento con la particolare natura del pensiero mitico. Il cinema reca in sé, diremmo strutturalmente, una doppia natura riguardo all’essere, sul piano linguistico, essenzialmente “segno”, che si offre a noi ora come puro significante, ossia come “immagine” che rimanda a se stessa nella sua metamorfica potenzialità simbolica ed espressiva, destinata ad agire sulle nostre facoltà sensoriali, cognitive, emozionali e mnestiche, in termini di fascinazione, di catarsi, di illusione, di impatto visivo e sonoro. Per un altro verso tale “segno” (inserito entro una trama che tiene assieme e dispone una molteplicità di segni) si presta ad essere tradotto sul piano dei significati, attraverso la costruzione di narrazioni, di storie, che generano veri e propri “testi” filmici e cinematografici

Una dimensione, questa dell’arte che, lungi dal riprodurre semplicemente l’esistente, ha la capacità di mostrare, di restituire i vissuti su di un piano di universalità, permettendoci di rivivere il già vissuto ma in grado anche di introdurci, attraverso personaggi e forme di esistenza differenti, sia culturalmente che moralmente, a mondi possibili in grado di ampliare enormemente lo spettro e il raggio del nostro potenziale esperienziale. In tal modo lo spazio dell’esperienza estetica viene a costituire, entro una prospettiva pedagogico-educativa, un luogo e un tempo nei quali riscrivere il lessico dell’abitare su di un piano, al contempo, immaginativo, ludico ma anche coniugato all’in-

segna di una riflessività critica, di una sorta di etica della lettura e della scrittura che abbia sempre, come elemento portante, un principio dialogico recante in sé una virtualità empatica e umanizzante, connessa alla capacità che ha tale dimensione dell'estetico, di porci al cospetto del "gran teatro del mondo", di quel mondo nel quale l'umano, il disumano, l'amore, la violenza, la meraviglia, l'indifferenza, convivono, l'una accanto all'altra. Tutto questo, senza voler ingenuamente pensare che l'arte, la letteratura, la poesia, il teatro possano taumaturgicamente elevare gli esseri umani dal punto di vista etico-morale, ma nella convinzione che essi rechino in sé un cruciale e prezioso arricchimento, in termini di: presa di coscienza della nostra comune natura, universalmente condivisa, in quanto esercizi di immaginazione narrativa che permettano di comprendere e decifrare i lessici del dolore, della sofferenza, della paura, attraverso una dialettica tra identificazione-straniamento, presenza-distanza, riconoscimento-diversità. Comprendersi, infatti, è recuperare la storia della propria vita, ora. Comprendere questa storia significa farne la narrazione, secondo la procedura dei racconti, siano essi storici o fittizi, che si sono compresi e amati. Una costruzione da intendersi in termini di "identità narrativa", secondo la prospettiva suggerita da Paul Ricoeur: "La storia della mia vita è un segmento della storia di altre vite umane, ad iniziare da quella dei miei genitori, proseguendo con quella dei miei amici, e, perché no, dei miei avversari"<sup>1</sup>. L'interazione della mia storia con la storia degli altri include anche la connessione con un particolare tipo di alterità, quello della finzione: "Riconosciamo noi stessi mediante le storie fittizie dei personaggi storici, dei personaggi delle leggende o del romanzo. In questo senso, la finzione è un ampio campo di sperimentazione per il lavoro, interminabile, di identificazione che noi svolgiamo su noi stessi"<sup>2</sup>. Raccontare e rappresentare la propria storia e quelle degli altri, fedeli ai fatti o liberi nell'immaginazione, aiutano a capire la propria identità, quella del gruppo e quella della comunità di appartenenza.

---

<sup>1</sup> P. Ricoeur, *La persona*, Morcelliana, Brescia, 1997, p. 67.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 69.