

Introspezione e apertura verso l'Altro: per un iter formativo dell'uomo

Christian Distefano

Università di Firenze

Sinossi: Il Rapporto OCSE-PISA 2018 evidenzia come l'Italia si classificherebbe tra gli ultimi posti per lettura ed ambito scientifico, con risultati inferiori alla media dei Paesi coinvolti anche nella comprensione del testo. Tale risultato offre non solo uno spaccato culturale attuale del nostro Paese, ma sottolinea anche un rischio, già anticipato dai francofortesi a metà Novecento, verso cui le generazioni più giovani potrebbero andare incontro: vivere privi di strumenti per leggere ed interpretare la realtà (e loro stessi) abbandonandosi ad una mono-dimensionalità del pensiero. A contrasto di tale deriva è stata condotta, con un gruppo di studenti del Corso di Laurea in Scienze Pedagogiche dell'Università degli Studi di Firenze, una sperimentazione che funge da sfida per sviluppare nuove pratiche di lettura da promuovere anche con i più giovani: accostare ai testi classici l'iconografia delle opere d'arte quale momento di promozione di percorsi di introspezione e Cura di sé, in un'ottica di costante dialogo e scambio multi-dimensionale.

Parole chiave: OCSE-PISA 2018; teoria critica; esercizio del pensiero; iconografia letteraria; iconografia artistica.

Abstract: The 2018 OECD-PISA Report indicates how Italy ranks among the last in reading and science, with results below the average of the countries involved even in text comprehension. This result offers not only an idea of the current cultural level of our country, but also emphasizes a risk, already anticipated by the Frankfurters in the mid-twentieth century, that could involve the younger generations: living in a one-dimensionality of thought, without tools to read and interpret reality (and themselves). To contrast this risk, an experimentation was conducted with a group of students from the Degree Course in Pedagogical Sciences at the University of Florence, which represents a challenge to develop new reading practices and which could also be promoted with young people: combining classical texts with the artistic iconography as a moment to promote introspection and Self-care, in a perspective of constant multi-dimensional dialogue and exchange.

Keywords: OECD-PISA 2018; critical theory; thinking exercise; literary iconography; artistic iconography.

Premessa

Accostare l'iconografia letteraria a quella artistica non significa solamente promuovere un circolo ermeneutico in grado di scavare nella profondità dell'animo umano, esaltando la capacità interpretativa e la sfera emotiva di quest'ultimo ma, soprattutto, potrebbe rappresentare una prassi formativa necessaria all'interno di quel panorama nichilistico e tecnologico che, oggi, ognuno di noi è chiamato ad «abitare» (Cambi, 2010) ed all'interno del quale emergono sempre nuove necessità e bisogni umani.

Il Rapporto OCSE-Pisa 2018: la situazione italiana

«Ocse-Pisa: solo uno studente su 20 sa distinguere tra fatti e opinioni»
(Venturi, Repubblica.it, 2019)

Il Rapporto OCSE-Pisa, quale risultato di una rilevazione su più fronti (area della lettura, della matematica e delle scienze), rappresenta un importante strumento di analisi ed interpretazione del panorama adolescenziale attuale – i destinatari sono, infatti, gli studenti 15enni – in materia di competenza nelle aree sopra-citate. E ciò che lo rende particolarmente interessante, soprattutto per le politiche educative e, quindi, per i professionisti dell'educazione (quali diretti interessati per la promozione di specifici percorsi e progetti educativi/formativi volti a potenziare le eventuali difficoltà emergenti nel documento), risulta essere il carattere di profondità di analisi di tale Rapporto, dal momento che la competenza che si intende rilevare «richiede una piena comprensione e non già una superficiale acquisizione, quella che sbrigativamente viene chiamata 'infarinatura', rispetto ai contenuti/abilità appresi a scuola» (OCSE-Pisa, 2018, p. 9).

Dunque, non un contenuto che potrebbe essere stato appreso temporaneamente in maniera mnemonica, ma una competenza profonda in grado di guidare il singolo anche nei contesti extra-scolastici. Il focus di tale analisi, infatti, non intende comprendere esclusivamente il livello di acquisizione di contenuti/abilità nelle tre aree oggetto di indagine, bensì presuppone di monitorare anche ciò che tali competenze dovrebbero promuovere: la partecipazione alla vita economica e sociale del Paese. Il Rapporto offre, quindi, più in profondità, un prospetto attraverso cui riflettere sul livello/qualità di partecipazione dei più giovani nella società che abitano.

La rilevazione OCSE-Pisa svoltasi nel 2018 ha coinvolto, a livello mondiale, circa 600.000 studenti (il campione italiano ha visto la partecipazione di 11.785 studenti, rappresentativo delle differenti aree geografiche e delle tipologie di istruzione) e si è posto come dominio principale di analisi quello della lettura, definita come di seguito descritto in relazione ai tre ambiti di indagine:

- La literacy in lettura è [...] la capacità degli studenti di comprendere, utilizzare, valutare, riflettere e impegnarsi con i testi per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare alla società.
- La literacy matematica è [...] la capacità degli studenti di formulare, impiegare e interpretare la matematica in una varietà di contesti. Comprende il ragionamento matematico e l'uso di concetti, procedure, fatti e strumenti matematici per descrivere, spiegare e prevedere i fenomeni.
- La literacy scientifica è [...] la capacità di impegnarsi con le questioni scientifiche e con le idee di scienza (OCSE-Pisa, 2018).

Nonostante la significatività dei risultati nell'ambito matematico (in cui l'Italia risulta essere in linea con quelli dei 79 paesi partecipanti) e in quello delle scienze (dove, invece, tutti gli altri paesi, eccetto Grecia, Cile, Messico e Brasile, hanno ottenuto un punteggio medio superiore a quello italiano), è soprattutto l'area della lettura – comprendente le abilità legate alla fluidità, all'individuazione di informazioni, alla comprensione, alla valutazione e riflessione – quella che analizzeremo in questa sede, dal momento che «l'Italia consegue un punteggio medio [476 punti] inferiore a quello medio [487] OCSE, collocandosi tra il 23° e il 29° posto» (OCSE-Pisa, 2018, p. 39). Tale situazione risulta confermata ed ancora più delicata se confrontata con i risultati nella lettura dei

Rapporti OCSE degli anni precedenti: rispetto alla rilevazione del 2000 si assiste, infatti, a -11 punti, rispetto a quella del 2009 a -10 punti e, infine, a quella del 2012 con -13 punti (OCSE-Pisa, 2018).

La situazione della lettura, dunque, rappresenta una criticità che colpisce il panorama italiano da molti anni.

Ma qual è, nello specifico, il livello di competenza in tale area emersa dalla rilevazione del 2018?

Il Rapporto classifica la competenza in otto categorie: da un livello base 1c/1b/1a (che delinea le situazioni di Low performer, prevedendo esclusivamente la comprensione di sole frasi semplici o brevi passaggi) ad un livello elevato 5 e 6 (che definisce i Top performer, con una comprensione di testi lunghi e capacità di dedurre informazioni rilevanti).

Stando a tale classificazione, sebbene l'area geografica di provenienza e la tipologia di istruzione influenzino il livello di competenza (Nord-est e Nord-ovest mostrano risultati migliori rispetto al sud e alle isole; gli studenti dei Liceo ottengono punteggi più alti rispetto ai coetanei degli Istituti), il dato generale mostra come solo il 5% degli studenti italiani raggiunga un livello alto di competenza, mentre il 50% di essi si posizionerebbe su un livello 3. Quasi la totalità, infine, raggiungerebbe almeno i livelli base di performance (OCSE-Pisa, 2018).

Rispetto alle sottoscale, invece, «gli studenti italiani sono più bravi nei processi di comprensione e di valutazione e riflessione piuttosto che nell'individuare informazioni [e] ottengono risultati più elevati nei testi multipli piuttosto che in quelli singoli» (OCSE-Pisa, 2018, p. 48).

La situazione che emerge dal Rapporto, dunque, rileva un'emergenza, in primis educativa, che è indice non solo di una delicata situazione culturale del nostro Paese, ma che dovrebbe mettere in allerta i professionisti dell'educazione sui possibili risvolti che tali punteggi potrebbero nascondere.

Se consideriamo, infatti, la quadripartizione di competenze sopra descritte legate al dominio della lettura, ciò che tale abilità dovrebbe promuovere è una più generica propensione della persona alla comprensione, al porsi domande, al riflettere ed al cercare informazioni non superficiali riguardo a ciò che vive nella quotidianità: ciò che la lettura attiverrebbe (ma che rischia di venire meno stando ai risultati OCSE-Pisa) risulta essere, proprio, l'esercizio del pensiero.

L'esercizio del pensiero: un'emergenza postmoderna

«Secondo me non siamo diventati ciechi, secondo me lo siamo,
Ciechi che vedono, Ciechi che, pur vedendo, non vedono»
(Saramago, 2021, p. 276)

Incapaci di vedere poiché avvolti da una nube lattiginosa, i protagonisti di *Cecità* del premio Nobel per la letteratura José Saramago, si lasciano trasportare dalla violenza e dal terrore, che segna i loro destini, facendo emergere un'umanità guidata dalla ferocia (Saramago, 2021).

Uno scenario estremamente drammatico quello evidenziato dall'autore, ma metafora di gran lunga attuale se calata all'interno di una società, quella presente, che rischia di fare i conti con una "cecità" che assume la forma di incapacità di pensare.

Un pensare profondo, attento, ragionato, che si connota come presupposto e fondamento di quel bene ancor più prezioso per l'esistenza umana identificato nella libertà di essere e di agire, dal momento che «gli esseri umani, [...] sono innanzitutto esseri pensanti, nel senso che disegnano il cammino del proprio esistere con il pensiero, perché il pensare risponde alla necessità di stare alla ricerca di orizzonti di senso alla luce dei quali rischiarare il cammino esistenziale» (Mortari, 2008, pp. XI-XII).

Pensiero e libertà assumono la forma di un binomio inscindibile, di necessità reciproche, poiché «quando il pensiero manca, viene meno la possibilità di rispondere alla chiamata, propria della condizione umana, ad assumersi la responsabilità di decidere autonomamente la qualità del proprio esserci, del proprio esistere» (Mortari, 2008, p. XII), per divenire guidati, invece, da opinioni e mezze verità che rendono l'uomo incapace di scegliere in prima persona, per trasformarlo in essere umano dipendente da decisioni altrui.

Già gli studiosi francofortesi, fin dalla fondazione dell'Institut für Sozialforschung nel 1923, avevano posto al centro delle loro riflessioni la necessità di un approccio critico quale possibile anticorpo ad una società che stava progressivamente spodestando l'uomo dalla sua centralità, per far

posto a nuove forme di ragione – soggettiva, strumentale (Horkheimer, 2000) – che avrebbero condizionato l'esistenza del singolo e delle sue scelte, facendo strada anche ad una mono-dimensionalità del pensiero che rende l'uomo incapace di leggere la realtà da plurimi punti di vista (Marcuse, 1999).

Fu proprio Herbert Marcuse, nel suo celebre *L'uomo a una dimensione*, a porre in evidenza questo stato a-critico del soggetto, al cui centro risulta mancare quella che Martin Heidegger definiva come l'essenza dell'essere umano, il suo cardine, ovvero «la sua essenza pensante» (Heidegger, 2006, p. 40).

Pensiero inteso come meditazione, che «richiede da noi che non restiamo attaccati in maniera unilaterale ad un'unica rappresentazione, che non corriamo sempre più oltre su un unico binario, nella direzione in cui ci costringe una rappresentazione» (Id., p. 37).

Al contrario, vittima di quell'industria culturale che trasforma in merce la cultura e diffonde quei falsi bisogni che accecano il singolo, l'uomo a una dimensione descritto da Marcuse è un individuo che offusca la propria capacità di pensare e di riflettere in maniera critica sugli avvenimenti, abituato ad una ricezione passiva dall'esterno e ad una realtà che accetta per come gli viene proposta.

Questa «confortevole, levigata, ragionevole, democratica non-libertà» (Marcuse, 1999, p. 15) rappresenta la dimensione diffusa in un contesto storico-culturale all'interno del quale i bisogni veri, intesi come necessità primarie/vitali, cedono la propria centralità a quelli falsi-imposti – eteronomi – che seguono interessi sociali, ma che gli individui, acriticamente, accettano con facilità, dirigendosi verso uno status di alienazione a cui il sistema stesso li sottopone per perpetuare e potenziare la propria struttura (Id.). Sotto il dominio tecnologico e l'influenza pubblicitaria l'uomo subisce un processo di annullamento del proprio pensiero critico, dialettico, per far spazio a tutte quelle «forme di pensiero e di comportamento ad una dimensione in cui idee, aspirazioni e obiettivi che trascendono come contenuto l'universo costituito del discorso e dell'azione vengono o respinti, o condotti ai termini di detto sistema» (Id., p. 26).

Una mono-dimensionalità del pensiero, dunque, quella che, dalle riflessioni dei francofortesi potrebbe giungere fino alla società attuale, «perché [anche] nel nostro tempo si assiste a una devitalizzazione continua di tale libertà [di pensiero]» (Mortari, 2008, p. XVII). E quell'uomo mono-dimensionale, privo della propria libertà di pensare, dunque di agire, diviene un individuo estremamente attuale: quell' homo stupidus stupidus definito da Vittorino Andreoli, smarrito ed estremamente legato alle tecnologie digitali, che «rappresentano una vera e propria protesi del cervello e delle sue funzioni mentali» (Andreoli, 2018, p. 9).

In tale panorama pedagogia ed i professionisti dell'educazione hanno il dovere di rispondere, ma in quale modo?

È la formazione a divenire una necessità, per «preservare l'anthropos e [...] continuare a pensarlo iuxta propria principia» (Cambi, 2002, p. 16), tutelandone proprio la libertà decisionale. È una formazione umana dell'uomo, complessa, perché comprendente non solo la razionalità (con le sue infinite potenzialità), ma anche quella dimensione per certi versi sconosciuta rappresentata dalla dimensione interiore ed emotiva: due lati di una stessa medaglia che animano sia lo sviluppo dell'individuo in quanto Sé, sia il suo rapporto con l'Altro.

Qui si inserisce la lettura dei testi classici (sperimentata in ogni sua forma), come momento di formazione e di esercizio del pensiero, non solo perché tali libri rappresentano opere senza tempo i quali «hanno colto le metafore di base di ogni tempo, che [...] coincidono con le trame più profonde dove [...] scorrono pensieri, sentimenti e sensazioni che, solo grazie a quei libri, trovano le parole giuste per esprimersi» (Galimberti, 2018, p. 174) ma anche perché essi hanno la capacità di dire sempre qualcosa al lettore (Calvino, 2010), attivando un processo di continua interpretazione, riflessione e cura di sé.

Iconografia letteraria ed artistica per lo sviluppo di prassi formative

«I libri non servono per sapere ma per pensare,
e pensare significa sottrarsi all'adesione acritica per aprirsi alla domanda,
significa interrogare le cose al di là del loro significato abituale
reso stabile dalla pigrizia dell'abitudine»

(Galimberti, 2021, p. 9)

Il libro, quale strumento cardine di promozione della lettura, promuove una predisposizione al ragionamento, una propensione alla ricerca, un impulso alla domanda.

È impulso capace, allo stesso tempo, di erodere i nostri pensieri, di scavare nel profondo della loro rigidità, di oltrepassare (il più possibile) i pregiudizi che abitano ciascuno di noi per cercare di promuovere un dialogo, una spinta comunicativa, una ricerca di senso e di riflessione verso idee da condividere o da cui allontanarsi (Galimberti, 2020a).

Ma non solo il libro in quanto oggetto-di-riflessione promuove tale circolo ermeneutico che decostruisce, interpreta e ricostruisce idee: più in generale l'arte, in tutte le sue forme, si fa promotrice di esperienza di qualità (Dewey, 2014) e strumento di cura sui.

La letteratura, la musica, il cinema, la danza, il teatro, la pittura, la scultura rappresentano, tutte, non solo manifestazioni storico-culturali, ma anche e soprattutto mezzo di formazione che si dona all'uomo per aiutarlo a leggere e meglio comprendere la realtà. E realizza ciò perché l'arte si fa «simbolo di una composizione di senso che l'umanità per la prima volta ha raggiunto ed espresso in quell'opera» (Galimberti, 2020b, p.32) e, per questo, tenta di narrare ai suoi destinatari fatti ed avvenimenti che interessano il soggetto in tutta la sua complessità (dalle sfumature emotive alle difficoltà del quotidiano, alla sua razionalità), ponendo attenzione ed esaltando le diversità degli esseri umani, rendendo chi ne usufruisce protagonista di un viaggio alla scoperta di messaggi, riflessioni e pensieri che scavano la profondità del singolo e toccano la sua sfera più intima e privata, personale.

Per ciò che riguarda la letteratura, è il suo canale verbale a realizzare il dispositivo della cura sui perché, attraverso la narrazione, il lettore diviene parte attiva delle storie raccontate nei testi, trasformandosi da semplice lettore a lettore-persona (Cambi, 2004).

Secondo Franco Cambi, però, non tutta la letteratura riesce a sviluppare tali complessi aspetti della persona perché, «se pure coinvolge e cattura (si pensi ai vari generi del 'nero', del 'giallo', del 'rosa'), [...] riesce solitamente a toccare né quote profonde del soggetto, né dimensioni alte e complesse dell'esperienza umana, sociale, storica» (Id., p. 133). A differenza di tali forme di narrazione, invece, i classici, le opere senza tempo, narrano l'umanità oltre ogni limite storico, ogni circostanza, dando voce agli aspetti più profondi di una cultura.

La potenzialità riflessiva e comunicativa di tali testi potrebbe essere ulteriormente valorizzata, però, se provassimo ad accostare ad essi un ulteriore canale comunicativo, quello visivo, che si esplica, sempre all'interno del panorama artistico, con la dimensione pittorica.

Ecco allora che affiancare la lettura dei testi classici all'iconografia artistica potrebbe concretizzarne le sue potenzialità formative, perché tali processi, attraverso un percorso di riflessione sia su di sé sia verso ciò che sta leggendo/osservando, potrebbero sviluppare in noi un cambiamento, un'apertura, un'esplosione di emozioni anche contrastanti.

Auto-riflessione che assume, quindi, anche in questo caso, i connotati della cura sui perché, se già con la lettura di un classico facciamo nostri i valori e le tradizioni che esso tramanda di generazione in generazione, esprimendo di per sé un'infinità di significati che trasformano il lettore, anche l'esperienza artistica pone in atto un processo sensoriale fondamentale, che parte da un'interpretazione visiva di ciò che osserviamo per giungere alla nostra interiorità.

Di fronte ad un'opera d'arte, infatti, ci lasciamo toccare da un fluire di sensazioni ed emozioni che prendono vita dalle forme, dai colori, dalle sfumature di ciò che viene raffigurato dai diversi artisti. L'opera d'arte diviene un mezzo di trasformazione dell'individuo, poiché fa emergere il lato interiore di chi osserva, offrendo la possibilità di tirar fuori i propri pensieri e la propria sensibilità. Un processo, questo, che, proprio perché richiede una continua analisi dell'opera ed un'auto-riflessione del soggetto, fa sì che si pongano le basi anche per un'educazione al bello, intesa come azione in grado di far cogliere «al lettore» la bellezza, l'importanza, l'unicità di ciò che sta osservando (Musaio, 2007; Musaio, 2017).

La potenzialità di questi due percorsi risiede, dunque, nella capacità di far riflettere chi le compie e di mostrare a quest'ultimo il lato più intimo, più nascosto, più irrazionale del proprio Io, attuando un processo ermeneutico che pone al centro il soggetto stesso.

Affiancare la lettura di un testo classico ad un'opera d'arte potrebbe creare, quindi, una sorta di sospensione dal reale, un ponte immaginario in cui il lettore/osservatore diviene l'unica persona in

grado di sentire le varie sensazioni, anche quelle più nascoste, che si manifestano all'interno di sé e che lo arricchiscono e lo formano come persona nella sua complessità. Questo il focus del gruppo di ricerca Incontro tra arte e lettura dei classici. Dialogo tra iconografia pittorica e iconografia letteraria, fondato nel 2016 e coordinato dalla professoressa Rossella Certini (Università degli Studi di Firenze) con alcuni studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche. Tale sperimentazione funge da sfida per sviluppare nuove pratiche di riflessione da promuovere anche con i più giovani: leggere (ed interpretare) le opere d'arte attraverso i testi classici, quale momento non solo di promozione di competenze di lettura, ma anche per tentare di sviluppare percorsi di introspezione e Cura di sé, in un'ottica di costante dialogo e scambio multi-dimensionale.

Un'esperienza: leggere Il Piccolo Principe attraverso Salvador Dalí

Nel gennaio del 2017, assieme al gruppo di ricerca, abbiamo deciso di visitare la mostra esposta a Palazzo Blu di Pisa dal titolo "Dalí. Il sogno del classico" (Palazzoblu.it, 2017). Tale esperienza formativa ha offerto molti spunti di riflessione e correlazione con uno dei più importanti classici della letteratura mondiale: *Il Piccolo Principe* (De Saint-Exupéry, 2012).

Leggere questa celebre narrazione autobiografica significa interpretare le molte metafore che la caratterizzano e che fanno di tale opera un testo classico estremamente profondo e complesso.

E tale profondità è ciò che è emersa in diverse occasioni osservando le molteplici opere esposte durante la mostra su Dalí: è stato un incontro tra razionalità ed emozione, tra pensiero e sentimento, che si è concretizzato, in primis, di fronte all'opera pittorica *L'angelo caduto*, che riprende il primo canto del *Purgatorio* della "Divina Commedia" e che rappresenta una figura angelica, seduta, intenta a scrutare i cassetti che gli spuntano dal petto.

Osservando questo quadro è subito emerso quanto questa figura potesse correlarsi con la prima parte del racconto de "Il Piccolo Principe", ovvero con la considerazione che il Narratore della storia ha degli adulti che incontra durante la propria infanzia.

Per capire ciò occorre partire da un messaggio-chiave che si evince leggendo le prime pagine di questo grande classico: l'importanza dell'immaginazione.

Essa, infatti, andando oltre il significato apparente delle parole che il Narratore utilizza, ci appare come quel quid che descrive il mondo infantile, quel mezzo tramite cui i più piccoli rappresentano la realtà e che si contrappone, invece, alla concretezza e alla materialità che, stando sempre a quanto descrive Antoine De Saint-Exupéry, è preponderante nel mondo adulto.

Immaginazione intesa, quindi, come mezzo tramite cui i bambini riescono ad esplicitare il proprio mondo interiore ed i propri sentimenti; intesa come lettura non materialistica della realtà, poiché sostituisce al concreto ed al calcolabile un'interpretazione fantasiosa e surreale di essa.

Ma quanta di questa sensibilità risulta presente negli adulti?

Se dovessimo considerare esclusivamente l'esperienza vissuta dal Narratore della storia, saremmo portati a pensare che le azioni che i grandi compiono siano esclusivamente razionali e calibrate, pervase più da una ricerca di utilità, anziché dalla spontaneità, negando la libertà di espressione a quell'aspetto principale dell'essere umano che è, appunto, l'immaginazione.

In effetti, è soltanto a causa loro che la stella del Piccolo Principe è catalogata come l'asteroide B 612: per credere alla sua esistenza, gli adulti non vorranno sapere se ci vivono delle farfalle, ma piuttosto conoscerne le dimensioni, il suo peso, la distanza... dei numeri... Invece al Piccolo Principe bastava sapere che c'era la rosa (Id., p. 7).

Ecco allora che questa razionalità costante lascia negli adulti un vuoto, perché porre in secondo piano l'aspetto emotivo umano, considerando come fondamentali principalmente gli aspetti materiali, se da una parte arricchisce la persona in termini di profitto economico, dall'altra rischia di spodestare i sentimenti dal loro ruolo prioritario.

Questo vuoto, questa apatia, questa concezione nichilistica della realtà vissuta dagli adulti della storia (se si considera la svalutazione dei valori rapportandola alla svalutazione delle emozioni), è ciò che ha offerto le chiavi di lettura di "Angelo caduto" di Dalí.

La raffigurazione di questo angelo piegato su sé stesso, che apre i cassetti presenti nel proprio corpo e scopre il vuoto insito in essi potrebbe rappresentare proprio quell'assenza di sentimenti che pervade gli adulti descritti da Antoine De Saint-Exupéry.

Un vuoto, quindi, che diviene inerzia, mancanza di vitalità e di motivazione ad agire, e che porta il protagonista del dipinto ad apparire come privo di energia vitale. La sua mano che cerca invano dentro i cassetti del proprio corpo e la testa abbassata, quasi a rappresentare la rassegnazione di fronte al non trovarvi niente dentro, potrebbe rappresentare proprio il momento in cui si giunge alla consapevolezza delle conseguenze che porta l'estrema visione materialistica della vita, ovvero una vita priva di quel fondamentale pathos emotivo, e pervasa da quell'«analfabetismo emotivo» ben descritto da Umberto Galimberti nel suo “L’ospite inquietante” (Galimberti, 2007).

Consapevolezza, questa, che diviene in un certo senso il simbolo di un passaggio temporale e di una trasformazione che, sempre ne “Il Piccolo Principe”, conduce il narratore dalla limpidezza puerile verso la concretezza dell’età adulta.

Il percorso introspettivo posto in essere attraverso l’accostamento tra la lettura della prima parte del testo classico e l’osservazione de “L’angelo caduto” risulta possibile anche leggendo la seconda parte della narrazione.

La mancanza di riconoscimento che la sua Rosa dimostra verso il Piccolo Principe, spingerà il protagonista ad affrontare un viaggio (potremmo dire di formazione) nei vari pianeti vicino al proprio asteroide, che lo porterà fino al celebre incontro con la Volpe, da cui emerge il significato più profondo dell’intera opera.

«Che cosa vuol dire ‘addomesticare’?».

«È una cosa da molto dimenticata. Vuol dire ‘creare legami’...»

«Creare dei legami?»

«Certo», disse la volpe. «Tu, fino a ora, per me non sei che un ragazzino uguale a centomila ragazzini. E non ho bisogno di te. E neppure tu hai bisogno di me. Io non sono per te che una volpe uguale a centomila volpi. Ma se tu mi addomestichi, noi avremo bisogno l'uno dell'altro. Tu sarai per me unico al mondo, e io sarò per te unica al mondo» (De Saint-Exupéry, 2012, pp. 91-92)

Proprio l'importanza di creare legami, a cui si associa, quindi, l'unicità/diversità, è ciò che appare centrale soprattutto nella seconda parte della mostra su Dalì (dedicata alle illustrazioni riguardanti il Paradiso della “Divina Commedia” di Dante Alighieri), e presente particolarmente nell’opera dal titolo *Opposizione*.

Due figure astratte sono protagoniste di questo acquarello: una rossa ed una blu. Due figure distinte da due colori diversi, ma l’una al fianco dell’altra. Due colori differenti che, però, in alcuni tratti del dipinto sembrano intrecciarsi, dato che nella figura blu sono presenti alcune tracce della figura rossa.

Questa diversità, che allo stesso tempo diviene unione proprio per questi loro piccoli tratti in comune, ha rievocato quei valori che il dialogo tra il Piccolo Principe e la Volpe descrive. Così le due figure astratte riescono a concretizzare proprio l'importanza sia della diversità/unicità (visibile nell'opera attraverso i colori nettamente differenti) sia dell'unione e dell'influenza reciproca (se consideriamo quelle sfumature di colore che si sovrappongono).

Ecco allora che, il termine «diversità», da una parte, assume il significato di unicità, intesa come insieme di caratteristiche personali/soggettive e, quindi, uniche, che ci rendono diversi dagli altri (aspetto che ritroviamo sia nella singolarità delle due figure astratte disegnate da Dalì, sia nella visione della Rosa da parte del Piccolo Principe, che diviene singolare agli occhi del protagonista), mentre dall'altra offre la possibilità di attuare uno scambio, da cui deriva, attraverso il dialogo e l'ascolto, la conoscenza dell'Altro e la creazione di legami stabili, che uniscono le persone (come si nota sia all'interno di questo acquerello, in cui figure così distanti per colore, in realtà sono vicine e quasi si sovrappongono, sia nel rapporto che si stabilisce tra il Piccolo Principe e il suo fiore).

Ma se addomesticare, nel suo significato più profondo, vuol dire capire l'unicità dell'Altro, andando oltre l'apparenza, per prendersene cura e per avvicinare persone anche apparentemente distanti tra di loro, ecco che tutto ciò si rende sperimentabile solamente se siamo in grado di vedere con il cuore.

Come sottolinea, infatti, la celebre frase che la Volpe rivolge al Piccolo Principe: «non si vede bene che col cuore. L'essenziale è invisibile agli occhi» (Id., p. 98).

Proprio questa modalità di rapportarsi alla vita ed all'Altro in termini di scambio, ascolto, volontà di conoscenza (e non di chiusura), è un ulteriore valore che deriva da questa esperienza: il circolo ermeneutico che crea, infatti, diviene un mezzo tramite cui tirar fuori il nostro lato più intimo per donarlo agli altri, valorizzando una comunicazione volta alla formazione in toto dell'essere umano e che passa da un esercizio del pensiero in grado di far riflettere il lettore/osservatore, scavando il significato più profondo del testo classico e dell'opera d'arte che sta vivendo.

Ritornare ai classici, unendo ad essi l'iconografia artistica, potrebbe, allora, considerarsi davvero un valido strumento per valorizzare quella forma mentis riflessiva che si manifesta come esercizio del pensiero critico promotore non solo di un processo di introspezione ed interpretazione del Sé, ma anche condivisione di momenti di apertura, scambio e dialogo.

Conclusioni

È la consapevolezza della parola l'eredità forse più significativa che il priore di Barbiana ci ha consegnato attraverso le sue opere: una parola per tutti, compresa da tutti, nelle mani di tutti (Scuola di Barbiana, 1990).

La parola diviene in tale panorama uno strumento di riscatto, di emancipazione, di umanizzazione, perché è attraverso il suo enunciato che si concretizza il nostro esserci come persone.

Consapevolezza della parola significa, però, non solo essere in grado di comprendere il pensiero altrui al fine di prendere parte nei processi decisionali e divenire, nella quotidianità, cittadini attivi e responsabili, bensì anche essere capaci di riconoscere ed attribuire il giusto significato alle proprie sfumature interiori, alle proprie fragilità, ai propri lati più intimi e nascosti che, proprio attraverso le giuste parole, hanno la possibilità di essere compresi ed interpretati, in un'ottica costante di introspezione e riflessione.

Ecco allora che la parola, con i suoi molteplici impieghi e le diverse opportunità di lettura che offre al singolo (interiore e sociale) diviene strumento educativo, da 'ritrovare' e valorizzare, poiché si fa mezzo tramite cui comprendere, interpretare e comunicare con noi stessi e gli altri.

In tale contesto, accostare l'iconografia letteraria a quella artistica si propone come esercizio del pensiero, come sviluppo di consapevolezza della parola, come sperimentazione su più livelli: in primis una riflessione sui significati più profondi di un testo classico; in secondo luogo una immersione all'interno dell'opera d'arte, dando voce alle possibili interpretazioni che quest'ultima promuove; in terzo luogo un accostamento ed un collegamento tra queste due dimensioni, partendo da una importante riflessione ed ascolto del Sé e delle proprie vibrazioni emotive.

In tutto ciò la parola risulta centrale, come mezzo per esplicitare l'implicito pedagogico delle opere letterarie ed artistiche; per dare significato al nostro lato più intimo ed ai pensieri che emergono da tale prassi; per condividere idee e pensieri con chi ci sta attorno, costruendo un cenacolo pedagogico di scambio e confronto.

All'interno del circolo ermeneutico che tale esperienza cerca di promuovere- in cui l'opera letteraria e l'opera artistica vengono costantemente decostruite, interpretate e ri-costruite con un nuovo, personale, significato (Cambi & Santelli Beccegato, 2004)- viene a concretizzarsi, infine, quel processo di 'educazione al bello' che va ben oltre la sola forma estetica, per porre al centro e valorizzare, invece, l'esistenza personale, legata indissolubilmente ad un processo di interpretazione/comprendimento della realtà, ma anche della propria e altrui unicità (Musaio, 2016). Educare al bello diviene, così, educare lo sguardo (e la parola) verso una dimensione di riflessione e introspezione su stessi, sull'originalità del singolo, per sviluppare anticorpi contro quella monodimensionalità di pensiero che rischia di divenire categoria centrale della post-modernità.

Bibliografia

- Andreoli, V. (2018). *Homo stupidus stupidus: l'agonia di una civiltà*. Milano: Rizzoli.
- Calvino, I. (2010). *Perché leggere i classici*. Milano: Mondadori.
- Cambi, F. (2002). La "questione della tecnica" e la pedagogia. *Studi sulla Formazione*, 5(2).
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2010). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Novara: De Agostini.

- Dali. *Il sogno del classico* – Palazzo Blu (Pisa), <http://www.palazzoblu.it/mostra/dali-il-sogno-del-classico/>
- De Saint-Exupéry, A. (2012). *Il Piccolo Principe*. Milano: Bompiani.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2018). *Quali sono i libri "senza tempo"?*. La Repubblica, 20 ottobre 2018.
- Galimberti, U. (2020^a). *Idee: il catalogo è questo*. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2020^b). *Parole nomadi*. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2021). *Il gioco delle opinioni*. Milano: Feltrinelli.
- Heidegger, M. (2006). *L'abbandono*. Genova: Il melangolo.
- Horkheimer, M. (2000). *Eclisse della ragione: critica della ragione strumentale*. Torino: Einaudi.
- Marcuse, H. (1999). *L'uomo a una dimensione*. Torino: Einaudi.
- Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà: formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina.
- OCSE-Pisa 2018. *I risultati degli studenti italiani in lettura, matematica e scienze. Rapporto nazionale*, https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/docris/2019/Rapporto_Nazionale.pdf
- Saramago, J. (2021). *Cecità*. Milano: Feltrinelli.
- Venturi, I. (2019), *Scuola, rapporto Ocse-Pisa: solo uno studente su 20 sa distinguere tra fatti e opinioni*. Repubblica.it, 03 dicembre 2019, <https://www.repubblica.it/scuola/2019/12/03/news/ocse-pisa-242483497/>