

MeTis

Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions



ANNO VI – Numero 2 – 12/2016

CORNICI DAI BORDI TAGLIANTI

Rivista scientifica internazionale di pedagogia e didattica edita semestralmente dalla Progedit - Progetti editoriali s.r.l.
via De Cesare 15 - 70122 Bari - t. 0805230627 f. 0805237648
www.progedit.com
www.metis.progedit.com
metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n. 43 del 14 dicembre 2011

MeTis è classificata in fascia A dall'ANVUR
per i settori 11/D1 – 11/D2

ISSN 2240-9580

Direttore scientifico

Isabella Loiodice (Università di Foggia)

Comitato di direzione scientifica

Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

Comitato scientifico

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Franco Bocchicchio (Università di Genova); Luis Carro (Universidad de Valladolid); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmmam Yassine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Riccardo Pagano (Università di Bari); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

Comitato di redazione

Giuseppe Annacontini (responsabile); Alessandra Altamura; Severo Cardone; Rossella Caso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Rossella D'Ugo; Rosa Gallelli; Manuela Ladogana; Anna Grazia Lopez; Valentina Mustone; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

IN QUESTO NUMERO

Cornici dai bordi taglienti:

sapere pedagogico al di là del saggismo

Isadora Duncan sapeva essere icastica, con il corpo come con le parole. E celebre è rimasta, pare, una sua voce: "Se potessi 'dire' che cosa significa, non avrei bisogno di 'danzarlo'". Bateson, esperto di "cornici dai bordi taglienti", ha ripreso questa apertura sul "non dicibile"

per parlare di quanto, nei linguaggi, si pone su quel piano che separa conscio e inconscio epistemologico.

Proprio questa dinamica tra detto e non-dicibile segna la differenza tra i generi di traduzione del pensiero (letterario, iconico, musicale, mimico gestuale e via dicendo) che, per vie diverse, narrano aspetti della vita che non possono essere completamente esplicitati mentre, allo stesso tempo, non possono non essere comunicati. I linguaggi, ciascuno per propria vocazione, 'possono' esprimere l'indicibile "per altri linguaggi" ed è questa la sfida che il presente numero di MeTis intende porre. La sfida è integrare il saggismo, l'argomentazione scientifica classica del pensare pedagogico e didattico, attraverso l'uso di altre forme di organizzazione del pensiero.

Se ordinariamente il pedagogista è riconosciuto dalla comunità scientifica in quanto ha prodotto saggistica pedagogica, è possibile pensare che esso sia tale anche quando, ad esempio, dipinga, poeti, fotografi, danzi di pedagogia?

La multimodalità offre a MeTis l'occasione di poter ospitare anche queste diverse forme linguistiche e, pertanto, per il presente numero abbiamo chiesto di sperimentare la contaminazione tra linguaggi canonici della scientificità dell'argomentazione pedagogica con linguaggi alternativi in grado di esprimere contenuti "altri".

Riuscire ad esprimere il contenuto di un pensiero attraverso l'integrazione di linguaggi differenti significa, a nostro parere, amplificarne il significato e, questo, implica che l'opera di codifica di una idea all'interno di un sistema plurale di linguaggi permette già di per sé il dire una cosa nuova. Mc Luhan (il medium è il messaggio), Derrida (ogni tradurre è un tradire), Eco (dire 'quasi' la stessa cosa) e altri ci fanno da colonna sonora.

Il numero raccoglie, dunque, materiali pedagogici (una foto, un filmato, una traccia musicale, una poesia, una preghiera ecc.) nelle forme molteplici che l'espressività umana consente. Ad essi si accompagna un relativo saggio che, però, questa volta anziché essere l'opera ne è cornice.

Si tratta di una sperimentazione come forse solo una rivista può ospitare. Una sfida che tenta di recuperare aspetti dell'euristica pedagogica e didattica che normalmente non trovano spazio nelle consuete forme della produzione scientifica e che raccontano di una "pedagogia che è vita".



Large Standing Figure: Knife Edge by Henry Moore – 1976. Foto di G. Annacontini

INDICE - TABLE OF CONTENTS

L'EDITORIALE – EDITORIAL

Una difficile scommessa
A complicated Challenge
di Giuseppe Annacontini, Isabella Loiodice

INTERVENTI – ARGUMENTS

Riflessioni sull'indicibile
Consideration about Unutterable
di Franco Cambi

La scienza è un miracolo?
Science is a miracle?
di Graziano Cavallini

Insegnaci
Teach us
di Vito A. D'Armento

Un angelo vestito da passante. Dove va l'educazione del Terzo Millennio
An angel dressed as a passer-by. What will be the future of Third Millennium Education
di Nicola Paparella & Lucia Martiniello

INTERVISTE – INTERVIEWS

Un'educazione per il futuro. In dialogo con Howard Gardner
Educating for the Future. In dialogue with Howard Gardner
di Vito Minoia

SAGGI – ESSAYS

Rap e didattica: una possibile alleanza
Rap and teaching: a possible alliance
di Salvatore Colazzo

Labilità. Tra limiti e possibilità nel viaggio esistenziale
Lability. Between limits and possibilities in the existential journey
di Lorena Milani

Dove ne va dell'essenziale
Where goes the essential
di Luigina Mortari

Rapsodia familiare
A family Rhapsody
di Giuseppe Annacontini

Dall'ipertrofia comunicativa al silenzio: una provocazione ed una scommessa formativa
From communicative hypertrophy to silence: a provocation and an educational gamble
di Marinella Attinà

La Creazione di Adamo di Michelangelo. Tra linguaggio artistico e saggismo didattico-pedagogico
The Creation of Adam of Michelangelo. Between artistic language and didactic-pedagogic essay writer
di Franco Bochicchio

Verso lo spazio formante: intercodice multiagente autonomo. Progettare ambienti di apprendimento generativi
Towards the space forming: intercodex multiagent autonomous. Design generative learning environments
di Maria D'Ambrosio, Hirotsugu Aisu

Narrare il pensiero
To tell the thing
di Maria-Chiara Michelini

I nuovi "clochard". Quando il trash si fa cool
The New "Tramps". When Trash Culture Becomes Chic
di Massimiliano Stramaglia

Robert Schumann tra letteratura, musica e infanzia. I "contorni" letterari e pedagogici della narrazione musicale dell'Ottocento
Robert Schumann between literature, music and childhood. The "contours" of the nineteenth century literary and pedagogical musical narrative
di Leonardo Acone

"In vita muoio e con le immagini rinasco". Il cuore poetico di Else Lasker-Schüler
"In life I die and with images I am reborn". The poetic heart of Else Lasker-Schüler
di Francesca Antonacci

"Pechino OFF": sguardi stranieri
"Pechino Off": foreign looks
di Rosita Deluigi

Piccole cose. Esplorazioni di un'altra didattica
Little things. Explorations with another training
di Monica Guerra

Didattica come teatro dell'Erotica: un esperimento
Didactics as theatre of "Erotica": an experiment
di Laura Marchetti

Storie ad arte: racconti che diventano immagini, immagini che diventano racconti
Art stories: tales that become images, images that become tales
di Francesca Marone, Iliaria Moscato, Iliaria Curci

Nikolaj Stepanovič: l'insegnante sulla scena
Nikolaj Stepanovič: the teacher on the stage
di Paola Martino

Istantanee su infanzia, adolescenza e povertà: esercitarsi ad uno sguardo pedagogico
Snapshots on childhood, adolescence and poverty: to practice an educational vision
di Marisa Musai

Roba da matti: la prospettiva creativa dello scarto come metafora pedagogica
Crazy things: the creativity dimension of the scrap as pedagogical metaphor
di Rosy Nardone

La relazione madre-bambina tra specchi genitoriali e spicchi poetici
The mother-child relationship between "parenting mirrors" and "poetic cloves"
di Valeria Rossini

Movimento espressivo e apprendimento. Immagini di una pedagogia dell'espressione
Expressive movement and learning. Images of a pedagogy of expression
di Gilberto Scaramuzzo

Scritture posture. Ricerche scientifiche ed estetiche in pedagogia
Scriptures as postures. Scientific and aesthetic research in pedagogy
di Antonia Chiara Scardicchio

Il contenuto pedagogico delle arti marziali: il non-verbale nell'educazione dell'aikidō
The pedagogical content of the martial arts: the non-verbal training with the aikidō
di Roberto Travaglini

Esplorare la professionalità dell'educatore di nido: l'ipotesi di una mappa geografica per rappresentarla
Early childhood educator's professionalism: representing it by a geographical map
di Paola Zonca

A scuola con i linguaggi espressivi: la scoperta del drama come risorsa didattica
At school with expressive languages: the discovery of drama as a didactic resource
di Philipp Botes

L'educazione del cuore nella società complessa: lasciamo "danzare" lo spirito
Heart's education in the complex society: let the spirit "dance"
di Maria Chiara Castaldi
I sovrumani

The Superhumans
di *Angela De Piano*

Gli Ughi e la maglia nuova. Paralipomeni pedagogici tra uguaglianza e differenza in una videolettura
The Hueys in the New Sweater. Pedagogical paraleipómēna between equality and difference in a video reading
di *Roberto Gris*

Dall'oscurità dello stare all'impertinenza dell'esserci. Esperienze 'taglienti' nella relazione di cura e formazione attraverso la narrazione per immagini
From darkness of staying to impertinence of being. 'Sharp' experiences in care and training with narration through images
di *Emanuela Guarcello*

L'immagine come medium nella ricerca pedagogica. Verso un'auto-riflessività delle prassi del ricercatore a partire dall'implicito dello strumento d'indagine
Image as medium in pedagogic research. Towards a self-reflection of the research's practices from the implicit of research tool.
di *Stefano Landonio*

La lingua silenziosa: segnare il pensiero per mostrare il dicibile
The silent language: signing the thought to show the utterable
di *Ludovica Lops*

Le radici nel cielo. Dove la pedagogia incontra il funambolismo
Roots in the sky. Where pedagogy and tightrope walking meet
di *Giulia Schiavone*

La vergogna nel semaforo. Affrontare il settarianism nella città di Glasgow
The shame in the traffic light. Tackling sectarianism in Glasgow
di *Federico Zannoni*

BUONE PRASSI – GOOD PRACTICES

La experiencia corporal de los escolares para la calidad estética de los centros educativos
L'esperienza corporea degli alunni per la qualità estetica dei centri educativi
di *Amparo Alonso Sanz*

The Metaphor of Flourishing for the Laboratory of Education to Listening
La metafora del fiorire per il laboratorio di educazione all'ascolto
di *Bruno Galante, Maria Rosaria Strollo, Alessandra Romano*

La scuola delle cose. O della vita rischiosa della poesia
The school of things. Or: the risky life of poetry
di *Emanuela Mancino*

Educare alla musica: vecchie realtà, nuove utopie
Educating the music: old realities, new utopias
di *Gianni Nuti*

“Adduma i fari, prima di parrari”. Accendi il lume della ragione, prima di parlare

“Adduma i fari, prima di parrari”. Switch on your thought, before you speak
di *Jole Orsenigo*

Letteratura per l'infanzia, visualliteracy e contaminazioni artistiche
Children's literature, visualliteracy and artistic fusion
di *Marnie Campagnaro*

Raccontare le competenze: la narrazione come dispositivo di autovalutazione delle pratiche educative degli operatori dei nidi d'infanzia
Skills telling: narrative as a self-assessment tool of educational practice
di *Marianna Capo*

Cosa è essere donna per me oggi? Workshop esperienziale volto a promuovere la riflessione sulle questioni di genere: le parole e le immagini

What is to be a woman today? Experiential workshop designed to promote reflection on gender issues: the words and images
di *Maria Rosaria De Simone*

La Bic nera: genesi di un romanzo dentro e fuori dal carcere

La Bic nera: genesis of a novel inside and outside of a penitentiary
di *Carolina Maestro*

FONTI – SOURCES

Tra le righe. Bambini e bambine nei saggi scolastici e nei diari di bordo della Scuola dei sordomuti di Palermo (1799-1860)

Between the lines. Young boys and girls in the school essays and journals of the College for deaf-mutes in Palermo (1799-1860)
di *Caterina Sindoni*

RECENSIONI – REVIEWS

Elia, G. (2016). Prospettive di ricerca pedagogica. Bari: Progedit
di *Luciana Neglia*

Maggi, U., Meardi, P., & Zanelli C. (A cura di) (2016). Biblioteca vivente. Narrazioni fuori e dentro il carcere. Como: Altreconomia
di *Francesca Rubino*

Alessandrini, G. (2016). Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi. Roma: Carocci
di *Isabella Loiodice*

Corsi, M. (2016). La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli. Milano: FrancoAngeli
di *Alessandra Altamura*

Ianes, D. (a cura di) (2016). Parlare di ISIS ai bambini. Trento: Erickson
di *Federica Cincinnato*

Carter, S. C. (2016). Quando la scuola educa. 12 progetti formativi di successo. Roma: Città nuova
di *Manuela Ladogana*

Pinto Minerva, F. (a cura di) (2015). Sguardi incrociati sulla vecchiaia, Lecce: Pensa MultiMedia
di *Tommaso Fratini*

Nikolaj Stepanovič: l'insegnante sulla scena
Nikolaj Stepanovič: The Teacher on the Stage

di Paola Martino

Abstract

Nikolaj Stepanovič è il professore emerito, l'*illustre e stimato* scienziato russo, a cui ha dato corpo l'intelligenza letteraria e drammaturgica di Anton Čechov.

In una Russia che si fa cornice di solitudine e di abbandono, Nikolaj Stepanovič fa i conti con il crepuscolo della propria esistenza e della propria vocazione. In balia di quelle che potremmo definire, citando la sensibilità poetica di Roberta Dapunt, le *beatitudini della malattia* (Dapunt, 2013), l'ormai vecchio Nikolaj Stepanovič rievoca, attraverso il racconto di quella *storia noiosa* (Čechov, 2004) che è la sua stessa esistenza, la più bruciante delle passioni: insegnare.

Proveremo ad abitare l'intelligenza letteraria di Čechov, proveremo a soggiornare in questo luogo di *veridizione* e di allegoria, in questa zona franca in cui si contaminano e si sovrappongono tempi esistenziali e registri espressivi, con l'intento di promuovere, oltre ogni saggismo, un contro-sguardo, uno sguardo notturno, capace di mettere a fuoco, in modo inedito, alcune questioni pedagogiche. Queste ultime emergono come ombre di quel corpo opaco, esposto alla luce della riflessione educativa, che è il racconto del vecchio scienziato Nikolaj Stepanovič.

Sistematicità e metodicità, inevitabilmente, sono, in queste note, sacrificate a vantaggio di una comprensione che, nutrendosi di pensieri e linguaggi altri, stranieri, non può che esprimersi mediante un *discorso frammentario e frammentato* (Cambi, 2000). All'interno di siffatta discorsività le questioni pedagogiche, che risentono, in questa sede, della vertigine di indugiare ai margini, lungi dal disvelarsi in modo immediato, finiscono per offrirsi all'occhio che analizza, scandaglia e interpreta, attraverso una dislocazione ubiqua e *sagittale*.

La letteratura di Čechov si offre come il soffitto celeste di una delle possibili *stelle danzanti* della costellazione pedagogica e la lettura educativa possibile della relazione docente-discente finisce, così, per darsi anche attraverso una *discronia* sospesa tra l'*enunciabile* e il *visibile*, tra l'epifania e la sparizione.

La *letteratura* diviene il luogo elettivo, il *pensiero altro, eccentrico*, che separa e unisce, sfumando i confini, finzione e realtà, linguaggio e silenzio, finendo, così, per scavare nelle fondamenta dell'euristica pedagogica un singolare contro-luogo del concetto.

In queste note, muovendo da questa premessa e provando a stringerci contro il nostro essere testardamente avvinti dal *dicibile*, tenteremo di cogliere le implicazioni e le sfide pedagogiche annidate nelle pieghe, nei chiaroscuri della scrittura di Čechov; proveremo, ancora, a restituire la densità educativa, allusiva e simbolica, delle annotazioni di Nikolaj Stepanovič.

Parole chiave: insegnare; erotica; abilità drammatica; relazione.

Abstract

Nikolai Stepanovich is the emeritus professor, the eminent esteemed Russian scientist, who was brought into being by the literary and dramaturgical intelligence of Anton Chekhov.

In a Russia that turns into a frame of loneliness and abandon, Nikolai Stepanovich faces the twilight of his own existence and vocation. At the mercy of what we can define, quoting Roberta Dapunt's poetic sensibility, the bliss of illness (Dapunt, 2013), through the telling of that boring story (Chekhov, 2004) that is his own existence, Nikolai Stepanovič, an old man now, recalls his most burning passion: teaching.

We will attempt to inhabit the literary intelligence of Chekhov, to stay in this place of veridiction and allegory, in this free zone where existential times and expressive styles overlap and contaminate each other in order to encourage, beyond all sorts of essayism, a counter-gaze, a night gaze, capable of focusing some pedagogical issues in an original way. These arise like shadows of that opaque body, exposed to the light of the educational reflection, which is the story of the old scientist Nikolai Stepanovich.

In these notes, systematization and methodicalness are inevitably sacrificed in favour of a comprehension that, feeding on thoughts and languages that are other, foreign, can express itself only through a fragmented and fragmentary discourse (Cambi, 2000). Within such discursivity, the pedagogical issues, which are affected in this context by the vertigo of lingering on the edge, far from unveiling themselves immediately, end up giving themselves to an eye that analyses, plumbs and interprets, through an ubiquitous and sagittal relocation.

Chekhov's literature acts as the celestial ceiling of one of the possible dancing stars in the pedagogical constellation, and so the conceivable educational interpretation of the teacher-learner relationship finally ensues through a dyschrony suspended between what is storable and what is visible, between epiphany and disappearance.

Literature turns into an elective place, into a thinking differently, eccentrically, which separates and connects, fades every boundary, fiction and reality, language and silence, and finally digs up a unique conceptual counter-place in the foundations of the heuristic pedagogy.

On this basis, trying to huddle up against our being wilfully gripped by what is expressible, we will attempt, in these notes, to understand the pedagogical implications and challenges nested in the folds, in the dark and light contrasts of Chekhov's writing; moreover, we will attempt to render the suggestive symbolic educational density of Nikolai Stepanovich's comments.

Key words: teaching; erotica; dramatic skill; relationship.

1. Premessa

“Ho una strana sensazione quando dietro la porta sento l'aula rumoreggiare come il mare. Ogni mattina è lo stesso: in trent'anni non mi ci sono ancora abituato [...]. Sembra quasi che io abbia paura, ma non è paura, è qualcosa d'altro che non riesco a definire. Guardo l'orologio, pur sapendo benissimo che ora è, e dico: 'Bè, è ora di andare'. [...]. Al mio ingresso gli studenti si alzano in piedi, poi si risiedono, e il rumore del mare tace all'improvviso. Subentra la bonaccia. So di che cosa parlerò, ma non so come condurrò la lezione, da dove comincerò, come finirò. In testa non ho una sola frase pronta. Ma mi basta guardare l'aula (è ad anfiteatro) e pronunciare la frase di prammatica 'Nell'ultima lezione abbiamo parlato di...' che il discorso fluisce liberamente e la cosa va da sé. Parlo a velocità inarrestabile, con slancio, ho l'impressione che nessuna forza mi possa più fermare. Per parlar bene in pubblico, ossia in modo non noioso e utile per gli ascoltatori, bisogna possedere, oltre al talento, abilità, esperienza e idee chiarissime sulle proprie forze, sulle persone cui ci si rivolge e sull'oggetto del discorso. E poi bisogna essere padroni di sé, tener sotto controllo l'uditorio senza mai perderlo di vista. Un buon direttore d'orchestra, nel trasmettere l'idea del compositore, fa venti cose in una volta: legge la partitura, muove la bacchetta, segue il cantante, sollecita ora il tamburo, ora il corno e così via. Mi succede lo stesso quando faccio lezione. Davanti a me ci sono centocinquanta facce una diversa dall'altra, trecento occhi che mi fissano. Il mio scopo è vincere quell'idra dalle molte teste. Se, mentre parlo, ho la chiara sensazione del suo livello di attenzione e del suo grado di comprensione, l'ho in mio potere. L'altro mio avversario è dentro di me: è l'infinita varietà di forme, fenomeni e leggi che elabora la mia mente e da cui scaturisce una massa di pensieri miei e altrui. Devo avere l'abilità di afferrare ad ogni istante da questo immenso materiale gli elementi essenziali, e, alla stessa velocità del flusso delle mie parole, presentare il mio pensiero in una forma stimolante e comprensibile all'idra: dunque devo far sì che i pensieri non vengano esposti così come si accumulano, ma si

inseriscano con precisione nel piano generale che ho in mente. Poi cerco di usare un linguaggio corretto, espressioni brevi e precise, frasi semplici e ben costruite. Non devo poi dimenticare che ho a mia disposizione soltanto un'ora e quaranta minuti. Insomma un lavoro non da poco. Ho tre ruoli da sostenere contemporaneamente, quello dello studioso, del pedagogo, dell'oratore: e l'oratore non deve prevalere sul pedagogo, sullo studioso o viceversa. [...]. Nessuno sport, divertimento o gioco mi ha mai dato tanto piacere come far lezione. Solo a lezione mi lasciavo andare alla passione e mi rendevo conto che l'ispirazione non è un'invenzione dei poeti, ma esiste davvero" (Čechov, 2004, pp. 18-21).

Nikolaj Stepanovič è il professore emerito, l'*illustre* e *stimato* scienziato russo, a cui ha dato corpo l'intelligenza letteraria e drammaturgica di Anton Čechov.

In una Russia che si fa cornice di solitudine e di abbandono, Nikolaj Stepanovič fa i conti con il crepuscolo della propria esistenza e della propria vocazione. In balia di quelle che potremmo definire, citando la sensibilità poetica di Roberta Dapunt, le *beatitudini della malattia* (Dapunt, 2013), l'ormai vecchio Nikolaj rievoca, attraverso il racconto di quella *storia noiosa* (Čechov, 2004) che è la sua stessa esistenza, la più bruciante delle passioni: insegnare.

Proveremo ad abitare l'intelligenza letteraria di Čechov, proveremo a soggiornare in questo luogo di *veridizione* e di allegoria, in questa zona franca in cui si contaminano e si sovrappongono tempi esistenziali e registri espressivi, con l'intento di promuovere, oltre ogni saggismo, un contro-sguardo, uno sguardo notturno, capace di mettere a fuoco, in modo inedito, alcune questioni pedagogiche. Queste ultime emergono come ombre di quel corpo opaco, esposto alla luce della riflessione educativa, che è il racconto del vecchio scienziato Nikolaj Stepanovič.

Sistematicità e metodicità, inevitabilmente, sono, in queste note, sacrificate a vantaggio di una comprensione che, nutrendosi di pensieri e linguaggi altri, stranieri, non può che esprimersi mediante un *discorso frammentario e frammentato* (Cambi, 2000). All'interno di siffatta discorsività le questioni pedagogiche, che risentono, in questa sede, della vertigine di indugiare ai margini, lungi dal disvelarsi in modo immediato, finiscono per offrirsi all'occhio che analizza, scandaglia e interpreta, attraverso una dislocazione *ubiqua e sagittale*.

La letteratura di Čechov si offre come il soffitto celeste di una delle possibili *stelle danzanti* della costellazione pedagogica e la lettura educativa possibile della relazione docente-discente finisce, così, per darsi anche attraverso una *discronia* sospesa tra l'*enunciabile* e il *visibile*, tra l'epifania e la sparizione.

La *letteratura* diviene il luogo elettivo, il *pensiero altro, eccentrico*, che separa e unisce, sfumando i confini, finzione e realtà, linguaggio e silenzio, finendo, così, per scavare nelle fondamenta dell'euristica pedagogica un singolare contro-luogo del concetto.

In queste note, muovendo da questa premessa e provando a stringerci contro il nostro essere testardamente avvinti dal *dicibile*, tenteremo di cogliere le implicazioni e le sfide pedagogiche annidate nelle pieghe, nei chiaroscuri della scrittura di Čechov; proveremo, ancora, a restituire la densità educativa, allusiva e simbolica, delle annotazioni di Nikolaj Stepanovič.

2. L'arte di insegnare tra drammatizzazione e lotta

Nikolaj Stepanovič non dissimula con se stesso l'emozione che lo travolge ogni qualvolta si trova ad un passo dall'aula, da quel mare agitato che si fa *bonaccia* alla sua vista. Un mare insidioso, benché calmo, che tiene nel suo grembo il rischio del naufragio. L'arte d'insegnare, che è sempre un porsi in relazione, non è una tecnica che possiamo ritenere appresa o trasmissibile, ma una continua prova, potremmo dire, attoriale.

L'insegnante è una sorta di Ulisse, di *naufrago tremebondo* che "anticipa il lavoro della bussola" (Horkheimer & Adorno, 1980, p. 55), una pasoliniana *massaia* che ricomincia ogni giorno da capo (Pasolini, 1994, p. 45), che fa i conti quotidianamente con quello che Maria Teresa Moscato definisce il *paradosso della professione docente* (Moscato, 2008).

Ogni qualvolta un insegnante entra in un'aula pone in scena se stesso. L'aula, lungi dall'essere uno spazio architettonico di confine, è una sorta di contro-luogo in cui l'insegnante, attore co-protagonista, avvalendosi della propria *abilità drammatica*, contribuisce alla messa in scena del sapere.

L'aula è uno spazio di espressione e di rappresentazione, un luogo in cui la presenza si dà e si traduce mediante un rapporto che non è solo quello precipuamente educativo (maestro-discente), ma quello che si instaura tra il corpo parlante (docente) e lo spazio di figurazione dell'azione (aula).

L'aula, esattamente come la scena, è il luogo in cui l'esistenza si espone all'altro. L'insegnante, perennemente *giocato* su quel piano scenico che separa l'in-essere e l'esposizione, il *dentro* e l'*esistenza*, il retropalco e il proscenio, risente di quella *tensione ossimorica* che, parafrasando Nancy, potremmo definire *morfo-logica del corpo-aula* (Nancy, 2010).

Se insegnare è, da una parte, imprimere un segno, incidere, aprire e creare interiorità psichica (De Conciliis, 2014), dall'altra, è l'arte di *concertazione* mediante la quale prende forma la tensione erotica che nutre ogni autentica relazione educativa.

La sovrabbondanza di richiami e l'immediatezza della metafora čechoviana dell'insegnante come *direttore d'orchestra* consente, mediante la trasposizione che esprime, di legare cose distanti e che spesso sembrano non destinate a stare insieme, di centralizzare la struttura ricorsiva del senso, di stabilire una "comunicazione analogica [...] dando intensità affettiva all'intelligibilità che produce" (Morin, 2000, p. 94).

La *metafora viva* del direttore d'orchestra, che è possibile ritrovare, pur senza alcun riferimento esplicito a Čechov, in molti luoghi formali della scrittura sull'arte d'insegnare (Andreoli, 2006; Morin, 2001; 2015), permette di tenere insieme l'eterogeneità e la complessità del lavoro di ogni docente, ma anche la tensionalità seduttiva che guida ogni relazione educativa. L'insegnante già mai *fine* e *oggetto d'amore*, ma mero *mezzo*, è, infatti, colui che, servendosi della funzione mediatrice della lezione (Moscato, 2008), anima il *processo educativo*.

Il docente è, volendo ricorrere ad un contenuto trasposto prossimo a quello di Čechov, il poeta di quella scena che è il processo educativo. Il ricorso alla metafora del poeta della scena o del direttore d'orchestra, lungi dall'essere un mero ornamento stilistico, è espressione della necessità di servirsi di una figura retorica capace di restituire la natura non definita, *alterante*, del processo d'insegnamento e, ancora, la forza evocativa-significativa della parola oltre ogni sua riduzione denotativa.

Ogni insegnamento, infatti, è costantemente assediato da quella grammatica dell'incontro – la comunicazione – che sorregge infrastrutturalmente ogni relazione interumana. L'insegnante è sempre un comunicatore e non un mero trasmettitore di conoscenze (Dolci, 1995). La comunicazione autentica è sempre promozionale, creativa e partecipativa, essa è forza educativa e di resistenza capace di reagire all'*insensato dominio che trasmette meccanicamente* (Dolci, 1997).

Sotto il peso dell'impersonalità trasmissiva, infatti, giace il cadavere di ogni sapere. Insegnare è, allora, anche misurarsi con il rischio di commettere un *assassinio gentile* (Cioran, 1996).

Nikolaj Stepanovič sembra consapevole di questo rischio ed ha uno scopo: vincere l'*idra dalle molte teste*. Si intravede nel racconto di Čechov una tensione erotico-seduttiva. Il vecchio scienziato deve avere in suo potere l'aula, conquistare l'attenzione di quelle molte teste, ma come? Non basta attirare l'attenzione, farsi comprendere, ma è necessaria una sorta di lotta trasfigurante. Questo corpo a corpo, questo combattimento disarmato, o apparentemente tale, costringe l'insegnante a misurarsi continuamente con i suoi avversari: l'aula e se stesso.

I discenti non appaiono al vecchio professore come meri destinatari del processo di insegnamento, ma come veri e propri antagonisti, punti di resistenza. La lezione non può avere inizio se non conquistando, in quel campo di battaglia che è l'aula, l'attenzione degli studenti. Per riuscirvi, ci suggerisce Nikolaj Stepanovič, bisogna possedere *talento, abilità, esperienza*, ma anche la capacità di padroneggiare se stessi e "l'infinita varietà di forme, fenomeni e leggi" (Čechov, 2004, p. 20) che la mente elabora ogni qualvolta è impegnata nell'attività-arte d'insegnare. I veri contenuti della lezione sono, glossando Čechov attraverso l'intelligenza pedagogica di Maria Teresa Moscato, "le categorie mentali dentro cui l'oggetto viene collocato, e queste categorie fungono da mediatori e da organizzatori cognitivi per la mente del discente-ascoltatore. [...] Nei casi migliori il docente-relatore opera rapide

riorganizzazioni di tali categorie (ad esempio cambiando il punto di vista) e in tal modo provoca e modella una analoga duttilità mentale nel discente-ascoltatore. Qualsiasi esposizione frontale [...] costituisce una mediazione didattica, nella misura in cui la rete concettuale proposta nella lezione opera da filtro fra l'oggetto/contenuto proposto e la mente del discente" (Moscato, 2008, pp. 88-89).

Non basta, però, seguendo la visione dell'arte di insegnare di Nikolaj Stepanovič ottenere il silenzio, l'attenzione, che dispiega comprensione, ma bisogna rivaleggiare con il secondo *avversario* che è in ogni insegnante: se stesso. Non basta, insomma, vincere il primo antagonista, l'idra, quei volti, quegli occhi interroganti, che costantemente mettono a fuoco e dissezionano il corpo decente, ma è necessario che il docente si padroneggi anche attraverso l'ascolto di sé.

Se esiste un'arte del parlare, non esiste in senso stretto foucaultianamente un'arte, una *tekhnē* dell'ascolto, piuttosto si dà una *esperienza*, una *competenza*, un'*abilità* consistente in un "certo modo di acquisire familiarità con le esigenze dell'ascolto" (Foucault, 2003, p. 301).

Il sapere dell'insegnante sembra caratterizzarsi, quindi, come saper-fare; un sapere, direbbe Foucault, che "implica [...] conoscenze, che si concretizzano in una pratica e che per essere apprese richiedono non soltanto nozioni teoriche ma anche un insieme di esercizi, *askēsis* e di *meletē*" (Foucault, 2011, pp. 35-36). Ogni momento formativo è sempre un'occasione auto-formativa e insegnare è anche, allora, l'arte di dominarsi, una *tecnologia del sé* (Foucault, 1992).

Insegnare è drammatizzare, agire. Il *dramma*, che prende forma in quell'*anfiteatro* che è l'aula scolastica o universitaria, si serve di due medium: il corpo del docente sulla scena e la parola che prende corpo mediante la narrazione. Insegnare è sempre raccontare, è una sorta di *finzione narrativa* in cui lampeggia una verità euristica e l'insegnante è lo spirito mediatore, il *prōsopon*, ciò che si mostra per primo, in questo processo di nascondimento e rivelazione.

È attraverso l'arte d'insegnare che *risuona*, echeggia, quella passione sovvertitrice che è l'amore per il sapere. È, ancora, attraverso l'arte di insegnare, che è sempre un'*abilità drammatica* (Goffman, 1969; Moscato, 2008) e narrativa, che è possibile condurre altrove se stessi e i discenti tutti. L'arte di insegnare, esattamente come l'arte di raccontare, che è sempre arte di vivere, "è un andare avanti e un volgersi indietro, un movimento ondoso della voce, una perenne cancellazione dei confini" (Calasso, 1983, p. 175).

La relazione docente-discente, quindi, lungi dall'essere la passiva registrazione, interiorizzazione, del *monologo del maestro*, è sorretta da una *reciprocità essenziale* che fa sì che l'insegnamento sia "l'atto comune del maestro e dell'allievo" (Ricoeur, 2014, p. 117), un ricoeuriano *duello*, conflitto, in cui "l'insegnante fornisce qualcosa in più che un mero sapere; apporta un volere, un voler sapere, un voler dire, un voler essere" (Ricoeur, 2014, p. 119). L'educazione, come la cultura, seguendo ancora Ricoeur, è forza che disorienta, che dischiude *l'aperto*, il *lontano*, l'*altro*; essa è quel faticoso equilibrio tra *esigenza di oggettivazione-adattamento* ed *esigenza di riflessione-disadattamento* che sorregge l'essere umano. Conquista e perdita sono le parole maestre che orientano/disorientano quella egoità e quella tuità che ogni relazione educativa mette in gioco.

3. Il copione di Socrate: battute per un'erotica dell'insegnamento

Ogni qualvolta un insegnante entra in aula interpreta un triplice copione: quello dello *studioso*, del *pedagogo* e dell'*oratore*. L'insegnante – afferma senza esitazione Nikolaj Stepanovič – sostiene questi tre ruoli.

Il docente è sempre uno *studioso*, è sempre in altri termini chiamato a testimoniare il proprio sapere. La competenza comunicativa, intesa qui come "la capacità di identificare e di mettere in atto, in ogni momento, le modalità comunicative più adatte alla propria intenzione, al contesto, allo scopo e ai destinatari" (Moscato, 2008, p. 93), non può darsi se non si padroneggia l'oggetto didattico, se non si possiede una competenza disciplinare (Moscato, 2008).

L'insegnante, ancora, è anche sempre un *pedagogo*, una figura che guida, accompagna il discente, ma dove? Qual è il senso di percorrenza che l'insegnante, come novello Socrate, deve indicare? La

relazione educativa è sostenuta da una *dimensione erotica*[1] (Bertolini, 1999), è costantemente *vivificata* dall'eros, da questa forza attiva, da questo punto in cui si pone ogni esistenza singolare.

Eros, questa tensione di *slittamento continuo*, questa spinta verso la verità, è desiderio dell'assente, di ciò che manca, e, pertanto, *apertura interminabile verso l'alterità* e, in quanto conoscenza del singolare, possibilità di custodire l'autentico *poter essere* di ciascuno. L'eros pedagogico è sempre promozionale, mai indulgente né accondiscendente.

In Nikolaj Stepanovič emerge una vocazione all'insegnamento che, lungi dall'essere l'esito di una metodica e di una tecnica, è il frutto di una istantanea seduzione.

L'educazione è, infatti, contagio amoroso, rapporto vitale, non un travaso, una trasmissione, un riempimento, ma una tensione, un compito, un impegno, qualcosa che è al di là da venire, e, ancora, una mancanza, una faglia, un movimento, un andare verso. Il sapere, lungi dall'essere qualcosa che *scorre dal più pieno al più vuoto di noi*, è custodire, preservare una mancanza (Recalcati, 2014). L'apprendimento è un *vuoto da aprire* e l'insegnante, come Socrate, ci ricorda Recalcati (2014), deve produrre questo vuoto per rendere possibile la *creazione*, che è sempre un *gesto* di disobbedienza che provoca, suscita personalizzazione.

Per apprendere è necessario lasciarsi toccare dall'altro, ma un lasciarsi toccare cercando una via di fuga, conservandosi come soggetti e non reificandosi ad oggetto amoroso.

Educare è sempre un atto di resistenza alla conformazione, alla *domesticazione* direbbe Sloterdijk (2004). Pertanto, ogni insegnamento non può che trovare il suo germe vitale, il suo spirito vivificatore nell'amore. La relazione educativa è anche l'esperienza dell'essere *trascinati, sospinti, portati via, condotti oltre*, fino ad allontanarsi da ogni percorso segnato. È questo il punto in cui l'educazione sconfinava nella *seduzione* (Massa, 1997; Recalcati, 2014).

Come ricordava Foucault, la *parresia* che sottende al dialogo tra il maestro e il discepolo non conduce verso una *retorica*, ma dischiude un'*erotica* (Foucault, 2009). Nikolaj Stepanovič probabilmente sarebbe d'accordo con Foucault, poiché anch'egli sembra denunciare la necessità di contenere “quell'uso del linguaggio che permette di avere la meglio sugli altri e di riunirli – tramite la persuasione – sotto un comando unitario, che si configura come l'affermazione di una superiorità” (Foucault, 2009, p. 355). È probabilmente per questo che il vecchio scienziato affida una parte minore all'*insegnante oratore* sulla scena del sapere.

L'*oratore*, però, benché non debba “prevalere sul pedagogo, sullo studioso o viceversa” (Čechov, 2004, p. 21), non pare confinabile dietro le quinte del processo educativo. L'educazione, e con essa l'arte di insegnare, è intrecciata ad una tecnica oratoria che, al di là di ogni ridondanza, riaffiat il *logos* pedagogico.

La comunicazione educativa si dispone lungo due assi: l'*asse semantico* e l'*asse relazionale*. Come afferma Amelia Broccoli, “il messaggio e le informazioni trasmesse durante qualsiasi atto linguistico sono solo una parte del significato globale della comunicazione. Non si può trascurare il valore ponderale dell'*asse relazionale* che sottende ogni dialogare, cioè l'insieme delle motivazioni, scopi, desideri e speranze che spinge gli esseri umani ad entrare in relazione comunicativa tra loro. Comunicare significa anche *argomentare* per convincere, persuadere” (Broccoli, 2012, p. 11). L'oratore che accompagna sulla scena ogni docente tende, allora, a promuovere l'*azione epistemica* della persuasione, ma insegnare è un'arte che non obbedisce ad alcuna tecnica circoscrivibile al palcoscenico pedagogico, un mestiere inoggettivabile, un incontro rischioso, cimentoso, che costantemente espone i suoi protagonisti al rischio dello smarrimento e del *fallimento comunicativo*. L'insegnante, dimessi gli abiti di scena, è sempre un antimaestro, un mentore, un *tras-formatore*, uno *s-radicator*, una figura *dello sviamento*, che costantemente decostruisce il *registro educativo* e ne è a sua volta decostruito (Mottana, 1997).

Note

[1] “Eros può essere inteso e perseguito come una straordinaria forza originaria dell’uomo, capace di aprirlo all’altro da sé, inteso come soggetto da rispettare, da valorizzare, e quindi da considerare come motivo di desiderio non oggettivante dell’altro, ed anche come tramite per una tensione verso un diverso [...]. Eros dunque come fondamento di una relazione intersoggettiva che, caratterizzandosi nella reciprocità, vivifica entrambi gli attori della relazione stimolandoli al superamento della loro attuale personalità. [...] in qualsiasi esperienza educativa non occasionale, è sempre e comunque presente, sia pure in forme e con intensità diverse, la dimensione erotica dei due (o più) protagonisti di quella esperienza [...] senza la presenza della dimensione erotica, la relazione educativa si tradurrebbe assai facilmente, o correrebbe il rischio di tradursi, in una forma violenta di condizionamento da parte dell’educatore [...] sull’educando; dall’altro lato, senza la presenza di una dimensione (di una consapevolezza) educativa, la dimensione erotica si tradurrebbe assai facilmente, o correrebbe il rischio di tradursi, in una forma anch’essa violenta di oggettivazione e di mercificazione di un partner nei confronti dell’altro” (Bertolini, 1999, pp. 41-43).

Bibliografia

- Andreoli, V. (2006). *Lettera a un insegnante*. Milano: Rizzoli.
- Bertolini, P. (1999). La dimensione erotica della relazione educativa. In R. Massa & L. Cerioli (A cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*. Milano: Franco Angeli.
- Broccoli, A. (2012). *La comunicazione persuasiva*. Brescia: La Scuola.
- Calasso, R. (1983). *La rovina di Kasch*. Milano: Adelphi.
- Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell’educazione*. Bari: Laterza.
- Čechov, A. (2004). *Racconti*. Roma: Gruppo Editoriale l’Espresso.
- Cioran, E. M. (1996). *Sommario di decomposizione*. Milano: Adelphi.
- Dapunt, R. (2013). *Le beatitudini della malattia*. Torino: Einaudi.
- De Conciliis, E. (2014). *Che cosa significa insegnare?* Napoli: Cronopio.
- Dolci, D. (1997). *Comunicare, legge di vita*. Firenze: La Nuova Italia.
- Foucault, M. (1992). *Tecnologie del sé*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Foucault, M. (2003). *L’ermeneutica del soggetto*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (2009). *Il governo di sé e degli altri*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (2011). *Il coraggio della verità. Il governo di sé e degli altri*. Milano: Feltrinelli.
- Goffman, E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.
- Horkheimer, M., & Adorno, Th. W. (1980). *Dialettica dell’illuminismo*. Torino: Einaudi.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Moscato, M. T. (2008). *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell’insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Mottana, P. (1997). *Il mentore come antimaestro*. Bologna: Clueb.
- Nancy, J. (2010). *Corpo teatro*. Napoli: Cronopio.
- Pasolini, P. (1994). *Romans*. Milano: Guanda.
- Recalcati, M. (2014). *L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Ricoeur, P. (2014). *Il paradosso dell’educatore*. Brescia: La Scuola.
- Sloterdijk, P. (2004). *Non siamo ancora stati salvati*. Milano: Bompiani.

