

ARTEDU2021

Educare all'Arte

L'Arte di Educare

a cura di *Alessandro Luigini, Chiara Pancioli e Paolo Somigli*



FrancoAngeli

OPEN ACCESS

Educazione al patrimonio culturale e formazione dei saperi





Educazione al patrimonio culturale e formazione dei saperi
Collana diretta da Ivo Mattozzi e Chiara Panciroli

Come rendere tutti i cittadini consapevoli dell'importanza del patrimonio culturale nella vita comunitaria e della necessità della sua tutela e valorizzazione? Per dare una risposta a questo emblematico e complesso interrogativo, la collana raccoglie gli studi di settore e le ricerche integrate sull'educazione al patrimonio, sulla didattica museale e sulla formazione dei saperi. È attraverso l'analisi puntuale e critica di questi ambiti che si ridefiniscono nuove linee di studio e di sperimentazione, con una particolare attenzione rivolta ai diversi aspetti dell'insegnamento e dell'apprendimento. Nello specifico, la collana intende approfondire, all'interno del dibattito internazionale, i seguenti aspetti:

- il raccordo tra epistemologia, metodologia d'insegnamento, struttura della conoscenza e curriculum verticale;
- la ricerca mediante lo studio delle fonti, l'esplorazione delle opere, degli oggetti e dei reperti, più in generale dei beni culturali tangibili e intangibili, in ambito storico, artistico e scientifico;
- la mediazione attraverso un utilizzo didattico dei patrimoni culturali, secondo una prospettiva interdisciplinare, interculturale e di innovazione tecnologica, che vede il laboratorio nella scuola e nel museo come spazio e metodologia per l'immersione conoscitiva.

La ricerca si svolge connettendo le riflessioni teoriche alle sperimentazioni didattiche degli insegnanti, in occasione di seminari, convegni, workshop, con riferimento anche agli studi che "Clio '92" (Associazione Nazionale Insegnanti di Storia) e il MOdE (Museo Officina dell'Educazione) organizzano in questo ambito.

Comitato scientifico

Roberto Balzani, *Università di Bologna*; Beatrice Borghi, *Università di Bologna*; Sara Colaone, *Accademia di Belle Arti di Bologna*; Carmela Covato, *Università degli Studi Roma Tre*; Ricard Huerta, *Università di Valencia*; Alessandro Luigini, *Libera Università di Bolzano*; Tiziana Maffei, *Università di Bologna-Ravenna*; Emanuela Mancino, *Università di Milano Bicocca*; Raffaele Milani, *Università di Bologna*; Montserrat González Parera, *Università Autonoma di Barcellona*; Maria Teresa Rabitti, *Libera Università di Bolzano*; Maria Eugenia Garcia Sottile, *Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"*; Antonella Nuzzaci, *Università de L'Aquila*.

Ogni volume è sottoposto a referaggio "doppio cieco". Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referes.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

<https://www.francoangeli.it/autori/21>

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

ARTEDU2021

l'Arte di Educare

Educare all'Arte

a cura di *Alessandro Luigini, Chiara Pancioli e Paolo Somigli*



FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

Educazione al patrimonio culturale e formazione dei saperi

Il volume è stato pubblicato con il contributo della Libera Università di Bolzano.

Isbn digitale: 9788835150923

In copertina: Immagine generata con Midjourney, autore: Alessandro Luigini, ©2022

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Opening

Quattro proposte per educare all'arte

Alessandro Luigini

Pag. 11

Strategie di educazione artistica e culturale nella società postdigitale

Chiara Panciroli

» 22

Impara l'arte e mettine a parte.

Ovvero la formazione musicale e l'arte d'educare a un'arte

Paolo Somigli

» 29

Keynote

Il Viaggio d'inverno: dire poco, dire tutto

Giuseppina La Face

» 39

La fruizione come finalità della tutela

Massimiliano Zane

» 44

Sessione MANZONI

Didattica museale e Progettazione universale. Per una scuola "senza barriere"

Rosa Sgambelluri

» 55

Dall'estetica della bellezza all'etica del bello. Educare ad aver cura del sé <i>Grazia Romanazzi</i>	»	67
Educare alla cultura musicale nella scuola secondaria di secondo grado: realtà, utopia e un progetto <i>Maria Cristina Paciello</i>	»	76
Il laboratorio di arte e modellazione come atto di comprensione della realtà in un processo di inclusione. Il caso-studio di S. e di M.I., due elementi paratattici e sintattici in una scuola secondaria di primo grado <i>Maria Italia Insetti</i>	»	80
<i>Visual Thinking Strategies</i>: metodi innovativi che diventano best practices <i>Sonia Sapia, Lorena Montesano, Antonella Valenti</i>	»	89
Lo scrigno della musica. Didattica e valorizzazione del patrimonio artistico <i>Matteo Giannelli</i>	»	96

Sessione KLEIN

Educare al melodramma attraverso la stampa: missione possibile? Quale contributo può dare il giornalismo alla formazione musicale del pubblico e in particolare a quello dei giovanissimi <i>Donatella Righini</i>	»	107
L'interazione con il paesaggio come "luogo" di apprendimento. Un caso di studio: "Chiocciola la casa del nomade" <i>Tommaso Farina</i>	»	120
Coltivare l'Infanzia attraverso l'Arte. Il potenziale delle arti performative nella formazione dei professionisti dell'educazione <i>Ilaria De Lorenzo, Giulia Schiavone</i>	»	128

Didattica della *Divina Commedia*: le miniature come materiale didattico per l'interpretazione del testo
Paola Lisimberti » 142

Educare con l'arte contemporanea nell'epoca della distanza.
La proposta di un corso di formazione.
Marcella Vanzo, Giovanna Amadasi, Laura Zocco, Alessandra De Nicola, Franca Zuccoli » 152

Sessione BEUYS

L'arte vicina. La costruzione dello spazio del quotidiano nei pittori cinque-seicenteschi lucani: esercizi di lettura
Giuseppe Damone » 163

Arte, scintilla per disegnare lo spazio.
L'arte visiva nel progetto partecipato dello spazio collettivo
Eleonora Bersani, Lola Ottolini » 173

L'educazione somatica come modello.
Una proposta per la didattica delle arti e del design
Alice Devecchi, Silvia Sfligiotti » 182

Ornamentazione vocale-strumentale e improvvisazione (secc. XVI e XXI): la nuova sfida di una "Pedagogia Storicamente Informata"
Livio Tigli » 192

Sessione ABRAMOVIĆ

L'arte contemporanea per l'educazione al patrimonio.
Didattica dell'arte per la difesa dei diritti umani
Virginia Grazia Iris Magoga » 207

- Il rinnovarsi di una istanza: l'analisi grafica per l'educazione ai beni architettonici**
Stefano Brusaporci, Giuseppe Romeo, Barbara Cantalini, Pamela Maiezza » 217
- Fantasia su misura: la negoziazione della liminalità nell'opera formativa degli artigiani italiani del LARP**
Andrea Mattia Marcelli » 232
- Educare all'immagine ai tempi della quarantena. Memoria di una ricerca del legame di realtà attraverso lo schermo digitale**
Alessandra De Nicola, Franca Zuccoli » 241

Sessione NAM JUNE PAIK

- Tra danza e tecnologia: raccontare la pandemia attraverso il corpo. Il metodo *Bodytasking* applicato alla composizione coreutica e drammaturgica**
Luigi Aruta, Ferdinando Ivano Ambra, Francesco V. Ferraro, Alessandro Pontremoli » 251
- Narrazioni audiovisive e nuovi immaginari per la formazione di insegnanti e educatori**
Chiara Pancioli, Laura Corazza, Anita Macaуда e Veronica Russo » 260
- Educare al Disegno e al Colore: esperienze didattiche nella scuola primaria**
Alessio Cardaci, Albertina Carrara » 273

Sessione STUDIO AZZURRO

- Arte, società e educazione nella formazione iniziale degli insegnanti dell'Educazione della prima infanzia. Tre esperienze didattiche per tre dimensioni dell'educazione artistica.**
Ilaria Bellatti, Carolina Martín Piñol, Elvira Barriga-Ubed » 281

Narrazione multisensoriale per la didattica dell'arte e del patrimonio: immagini, plastici, suoni e odori, tre casi studio

Paola Puma, Giuseppe Nicastro

» 290

La formazione artistico-musicale e le competenze trasversali per le discipline caratterizzanti dei licei a indirizzo musicale e coreutico: esperienze e collaborazioni tra scuole ed enti ospitanti a Teramo

Letizia Gomato Beatrice Manganiello

» 299

Sperimentazioni di Didattica Museale e approccio ludico all'Opera d'Arte nei musei palermitani

Gian Marco Girgenti, Eleonora Mancuso

» 307

Dall'estetica della bellezza all'etica del bello. Educare ad aver cura del sé

di *Grazia Romanazzi*

La bellezza: da ideale di estetica alla realtà degli estetismi

La bellezza rappresenta, da sempre, un ideale più o meno edonistico cui ogni essere umano tende e che ciascuno ravvede nelle forme di espressione più varie: da un dipinto evocativo di emozioni e sensazioni a un suggestivo paesaggio naturale; da una sinfonia, che alterna gli adagi e le pause musicali, a una fotografia, che cristallizza il ricordo di un istante; da un moderno edificio architettonico a un affresco centenario. Ognuno scorge la bellezza là dove avverte corrispondenza con un intimo sentire e, a propria volta, ricopre di bellezza ciò su cui lo sguardo estatico si posa, traendo piacere e benessere.

S'invera uno scambio dinamico tra chi guarda e l'oggetto osservato; tra l'artista, che produce la "sua" opera, imprimendo in essa una direzione di senso, un intento comunicativo preciso e soggettivo, e il fruitore, disposto ad accogliere l'intenzionalità espressiva manifesta nella forma prescelta. L'artista profonde e irradia la sua felicità nella produzione artistica; gli astanti beneficiano di quella felicità riflessa e ne divengono potenzialmente fecondi.

L'arte produce arte; la bellezza genera bellezza, in un virtuosismo esponenziale. Si tratta dello stato estetico, in cui tutto è possibile, in cui l'uomo riesce a liberarsi e a librarsi al di sopra dello stato di pura materialità, per tendere verso la dimensione astratta del pensiero e dell'intuizione.

Ingenerare questa condizione di felicità, di libertà di spirito e reciprocità, nel dare e ricevere benessere, dovrebbe essere il fine ultimo di ogni opera d'arte; godere dell'estasi di questo stato di grazia, il fine dell'estetica, secondo Schiller (1971). Il Nostro, che scriveva immerso nel fermento ideologico e culturale della Rivoluzione francese, già ammoniva i coevi di sottrarsi alle logiche dell'utilitarismo e del materialismo, che li avrebbero ridotti a schiavi piuttosto che figli consapevoli del proprio tempo. La bellezza, secondo Schiller, affranca dalla dozzinalità e dal dominio della

natura, preserva dalla corruzione dei costumi. Il materiale, inteso come forma delle cose esteriori, in rispondenza alle idee di una soggettività volente – quella dell’artista, nello specifico –, è ben lungi dagli effimeri estetismi in cui è attualmente degenerato il concetto di bellezza.

Oggi, il culto della bellezza coincide per lo più con l’ossessione per la perfezione fisica, ovvero con la smania di aderire ai canoni estetici dettati dalla moda e di somigliare ai modelli proposti dai media e dalla pubblicità. Uomini e donne, indistintamente, cercano di mostrarsi e di apparire impeccabili, privi di difetti o di peculiarità tali da renderli unici e diversi da tutti gli altri. In questa logica di omogeneizzazione delle differenze, l’esercizio fisico, di per sé salutare, diviene sforzo estremo e prova di resistenza al massimo grado di fatica tollerabile, per ottenere un corpo magro e tonico. La medicina e la chirurgia estetica intervengono là dove il *fitness* fallisce o i tratti somatici e le caratteristiche fisiche personali ci differenziano: un naso aquilino viene, pertanto, fratturato e limato; un seno piccolo può diventare prosperoso e viceversa; le labbra e gli zigomi possono essere rimpolpati; l’addome, i glutei o le cosce, invece, rassodati; i solchi epidermici causati dalle rughe vengono riempiti, cancellando le evidenze del tempo trascorso, e, con esso, della vita vissuta, delle esperienze fatte, delle emozioni che hanno lasciato un segno percettibile. Se non identici, siamo tutti molto simili: con gli stessi tagli di capelli, il medesimo stile nel vestire e nell’agire, stesse automobili da guidare, i soliti posti da frequentare.

Pur di aderire agli standard di successo, il corpo viene manipolato e sottoposto a sofisticazioni e artificializzazioni, senza remora alcuna: usanza probabilmente molto antica, come rileva Vanni Codeluppi (2007), ma che, ultimamente, ha subito un paradossale processo di democratizzazione, estendendo alle masse un fenomeno inizialmente elitario.

La massificazione di tali pratiche, tuttavia, dissimula una vera e propria dittatura della bellezza, che, nel concedere la possibilità a tutti di essere o diventare belli, impone a ciascuno la cura estetica del “corpo flusso”, «ovvero un corpo nomadico che non ha confini, né identità fisse» (ivi, p. 31). Un corpo in continua trasformazione, indefinito e mai compiuto, sempre perfettibile, speculare alla fluidità e alla mutevolezza repentina della società moderna, la cui axiologia orientatrice, rincara Bauman (2008), è «l’essere in movimento» (pp. 11-12) e in «rapido apprendimento» per non soccombere al «fulmineo oblio» (p. 8), cui merci e mode dell’era dei consumi sono ineluttabilmente destinati, per far posto al nuovo prodotto o all’ultima tendenza di mercato.

Nell’identificazione del passato con nient’altro che il ricordo nostalgico di una serie di prodotti o modelli di consumo ormai superati, già Christopher Lasch (1981) rinveniva le tracce di un processo di banalizzazione del portato

esemplare ed esperienziale della tradizione. Sintomo, quest'ultimo, di «un impoverimento narcisistico della psiche» (p. 12) del singolo e della collettività, che vanno smarrendo il senso di continuità storica e generazionale: l'ancoraggio assiologico al passato e la proiezione prospettica nel futuro.

Per siffatta via, il corpo diviene il “*packaging*” accattivante di contenuti, talvolta, vuoti. «La ricchezza della personalità umana passa in secondo piano e tutto si riduce a qualche particolare anatomico. Ma sono proprio quei particolari che fanno sentire oggi l'individuo imperfetto all'interno di tutte quelle vetrine in cui è costretto continuamente a esporsi nella sua esistenza sociale» (Codeluppi, 2007, p. 34).

Codeluppi teorizza il concetto di “vetrinizzazione sociale”, ovvero di esposizione e spettacolarizzazione della vita privata, a beneficio di chi, conoscente o estraneo, guarda, curioso e attento a cogliere i frammenti di un'ostentata quanto fittizia e irraggiungibile felicità, così come i dettagli di un'umana e – a quanto pare – imperdonabile imperfezione. L'avvento della comunicazione digitale, asservita, ancora una volta, alla liquidità dei consumi, puntualizza il sociologo, ha esacerbato la “trasparenza” delle vite messe in vetrina: non vi sono più segreti, né tabù; alcun argomento o momento di vita personale si sottrae ai commenti e all'occhio indiscreto dell'agorà mediatica. «La possibilità di comunicare in qualunque luogo diffonde il privato, che nel diffondersi perde la sua identità e tende perciò ad annullarsi nel pubblico. Con la conseguenza che ciascun individuo, perdendo il privato, perde anche le sue caratteristiche più personali, che tradizionalmente risiedono proprio nel privato» (ivi, p. 21).

Nel tentativo di accorciare le distanze fisiche e intensificare le relazioni interpersonali, i *social network* hanno generato un paradosso: la smaterializzazione dei corpi. Le persone comunicano e socializzano per il tramite di disparati canali virtuali e, per conoscersi, si mostrano senza reticenze né pudori, nel tentativo di rendersi desiderabili ai potenziali partner sociali.

Ad un'analisi introspettiva, tuttavia, emerge, lapalissiana, l'ambivalenza del concetto di trasparenza, che, in termini intrapsichici, implica la non visibilità-non esistenza per gli altri, dunque origina una disconferma dell'identità personale. Reattivamente, viene agita una sovraesposizione personale, in cerca di visibilità a tutti i costi, per un'intima conferma esistenziale. La realtà virtuale millanta una perfezione prevedibile e controllabile, quindi raggiungibile e più soddisfacente di quella concreta. Assistiamo, progressivamente, al “tramonto della realtà” (Codeluppi, 2018), intesa come prossimità fisica e relazionale e scalzata dalla socialità simulata dai media, che promettono i fasti dell'immortalità.

I selfie ne sono un chiaro esempio. Si tratta di autoscatti fotografici che lo psicologo Giuseppe Riva (2016) riconduce alla funzione celebrativa delle gesta mirabili degli eroi antichi, consegnata ai ritratti pittorici dell'epoca. Immortalare il coraggio e lo stoicismo in un'immagine aveva il fine di suscitare l'ammirazione del pubblico e, di conseguenza, incoraggiare all'emulazione del modello. Modernamente, la medesima ricerca di consenso sociale può essere rinvenuta nella pervasiva diffusione dei selfie, che, spesso, invero, torna ad alimentare una generale preoccupazione rispetto all'ipotesi che questa tendenza possa essere sintomatica di un crescente livello di narcisismo individuale e sociale.

Riva (2016) rassicura che «se è vero che chi è più narcisista si fa più selfie, non è necessariamente vero che chi si fa un selfie è un narcisista» (p. 86); e, ad avallare la tesi, oltre a riportare i risultati di diverse indagini locali e internazionali sulla struttura e la percezione del Sé personale e sociale, adduce tre elementi di divergenza tra l'auto-innamoramento di Narciso, narrato nel mito di Ovidio, e l'auto-oggettivazione, agita tramite il selfie, che può rivelarsi finanche funzionale allo sviluppo dell'adolescente.

La prima differenza è rinvenibile nella polarità inganno-intenzionalità: Narciso viene indotto da Nemese, dea della vendetta, a specchiarsi in acque cristalline, restando vittima dell'inganno che lo avrebbe condannato ad un amore impossibile, perché impossibile sarebbe stato scindere il soggetto e l'oggetto d'amore. Il protagonista di un selfie, di contro, decide consapevolmente di scattare una fotografia e sceglie strategicamente lo scatto più congruente all'intenzionalità comunicativa.

Da qui, la seconda divergenza: l'immagine riflessa di Narciso è solo per sé, non v'è volontà di condivisione con gli altri, in antinomia con quanto accade, invece, per i selfie, postati sui *social network* e, pertanto, destinatari di *like*, *follower* e commenti, che ne decretano il successo o l'insuccesso popolare e, a livello intrapsichico, rimandano conferme o disconferme sul valore e sull'identità personale dei soggetti fotografati.

Il terzo elemento consta nella dicotomia tra la staticità della fotografia e il movimento dell'immagine riflessa. A differenza di Narciso, che non è in grado di oggettivarsi, quindi di trasfigurarsi al di fuori di sé, per farsi prossimo al punto di vista altrui, il protagonista di un selfie si colloca in un interstizio, scenico e psichico, tra uno spazio interiore e una rete relazionale esterna. «È proprio nell'equilibrio tra queste due dimensioni che costruiamo la nostra identità» (p. 56).

La bellezza di educare

C'è una grande intuizione pedagogica nell'analisi di Riva e, in particolare, nella sua rilettura del volume di Roland Barthes, dedicato all'avvento della fotografia, *La camera chiara*, del 1980. Il linguista e critico letterario francese, nel rilevare la possibilità di una conoscenza “differenziale” e non “sostanziale” dei soggetti fotografati – poiché la fotografia cristallizza solo alcune caratteristiche frammentarie, piuttosto che l'unità del soggetto, coglie taluni dettagli, ma non può esaurire le caratteristiche dell'intero –, forniva un'interpretazione ermeneutica molto attuale, operativamente traducibile nella progettualità educativa volta a recuperare il senso del particolare che fa la differenza e rende unico il protagonista.

Questo, in fondo, è il fine ultimo, o primo, dell'educazione: disvelare il massimale delle personali possibilità e potenzialità esistenti.

In quanto esseri umani, sostiene Luigina Mortari (2008), nasciamo gravati da un compito che ci contraddistingue da ogni altra specie vivente: «quello di dare forma al proprio tempo, ossia di disegnare di senso i sentieri dell'esistere. Si tratta di imparare ad aver cura dell'esistenza; detto in altre parole di imparare l'*arte di esistere*» (p. 45). Ogni uomo e ogni donna sono chiamati ad accettare, riconoscere e assumere la responsabilità del proprio “carico ontologico”, quindi a orientare il proprio agire, il proprio pensare e sentire secondo direzioni di senso consapevolmente scelte, per “vivere una vita buona”, in qualità di protagonisti.

Demandare o abdicare al mandato di responsabilità dell'aver cura di sé, di converso, riduce, meramente, alla condizione di spettatori della propria vita e del proprio tempo: ci si guarda vivere e si accetta, inesorabilmente, l'avvicinarsi degli eventi, cui si è rinunciato a partecipare e ad attribuire un significato personale. «Mancare la ricerca della propria trascendenza significa rischiare l'ammalarsi dell'anima in forme desertificanti di “esistenze mancate”» (ivi, p. 46).

A ben guardare, dunque, l'educazione si delinea quale processo artistico dall'esito incerto e imprevedibile, aperto al possibile e sempre perfezionabile; un moto continuo che percorre e interconnette gli itinerari di senso disegnati dalle dinamiche relazionali, decisionali e di significazione degli agenti coinvolti, e che pertanto si fa carico dell'“insostenibile pesantezza” (Farné, 2018) della mutua responsabilità.

L'educatore è l'artista che rivolge il proprio sguardo di bellezza all'educando e, maieuticamente, lo accompagna a scoprire la bellezza del proprio Sé, del proprio essere nel mondo e con gli altri.

Ritorna la circolarità virtuosa, di Schilleriana derivazione, tra l'artista e il fruitore dell'opera d'arte: l'educatore pone in essere le migliori condizioni affinché le esperienze possano compiersi e volgersi allo sviluppo olistico della persona, quindi avendo cura di includere le dimensioni cognitiva, affettiva, socio-relazionale, etica, estetica, ecc. L'educando, per parte propria, agevolato dall'opera magistrale, si fa carico dell'autoformazione, «che consiste nell'assumersi la responsabilità di dare forma al proprio modo di esserci» (Mortari, 2008, p. 46). Acutamente, sintetizza Mortari: «la direzione di senso dell'educazione consiste nell'aver cura che l'altro apprenda ad aver cura di sé» (*ibidem*).

Quest'ultima affermazione racchiude perfettamente i due fondamentali portati ontologici dell'essere umano: l'uno esprime la primarietà dell'esortazione socratica a conoscere se stessi, per avverare, successivamente, intenzionalmente, il proprio poter e voler essere; il secondo, stante la natura relazionale dell'uomo, comporta l'imprescindibile apertura all'alterità e all'impegno a con-vivere con i propri consociati, «aspetto questo che nella sua forma più umanamente significativa viene a declinarsi come l'assumersi la responsabilità di facilitare negli altri la cura di sé» (*ivi*, p. 49).

Franco Cambi (2017), seguendo i tracciati di una “riflessione fenomenologica, ermeneutica e critica” intorno al concetto pedagogico di cura e alla traduzione operativa dello stesso nella pratica educativa, rinviene nel dono l'origine di qualsivoglia atto educativo: donando se stesso, il maestro avvia e sollecita, nell'educando, un moto di conoscenza e, conseguentemente, di cura di sé, che si sviluppa, giustappunto, “nel donare-sé-a-se-stessi”. «E il dono è fissato come *a quo* e *ad quem* dell'educare collocandosi in tale processo e come fine e come mezzo» (p. 10).

Anche nella “pedagogia del dono” lumeggiata da Cambi, dunque, circola quel virtuosismo etico che irradia, vicendevolmente, dall'educatore all'educando e che si sostanzia di dialogo aperto e ascolto attivo tra le parti, in una reciproca condizione di assoluta libertà interiore e di “risveglio erotico dell'io”, nella pluralità delle dimensioni e delle relazioni che lo strutturano.

Educare al bello

La libertà interiore è sia istinto che conquista contemporaneamente. Ne è fautrice appassionata Maria Montessori: gli esseri umani, fin dall'infanzia, sono naturalmente bramosi di penetrare i segreti più reconditi della realtà; avvertono una propulsione istintiva a sviluppare conoscenze, che, con l'esercizio costante delle relative abilità, divengono competenze. «In tutti gli

uomini vi è una tendenza, per quanto vaga e inconscia, a migliorare se stessi e ad aspirare a qualcosa di spirituale, [...] Sia sul piano esteriore che su quello interiore, vi è una piccola luce nell'inconscio dell'umanità, la quale la guida verso il miglioramento» (Montessori, 1999b, p. 208).

Assecondando la naturale linea di sviluppo, perciò, gli esseri umani adempiono al proprio compito esistenziale.

Di qui, l'importanza di consentire agli alunni di scegliere il materiale e le attività che meglio e più di tutti rispondono ai propri personali desideri e bisogni di conoscenza.

Osservando il comportamento dei bambini in occasione di un ritardo della maestra, Montessori notò che questi erano in grado di avviarsi autonomamente al lavoro, scegliendo liberamente il materiale e, per la precisione, un certo tipo di materiale, da cui la Nostra concluse che soltanto alcuni, tra gli oggetti scientificamente predisposti, possedevano caratteristiche tali da soddisfare l'istinto di conoscenza degli educandi; di conseguenza, tutto il superfluo venne eliminato, per favorire l'ordine, la calma e la concentrazione nel lavoro. «Da allora vennero adottate le credenze basse dove il materiale è posto a disposizione dei bambini che lo scelgono secondo i loro bisogni interiori. E così il principio della libera scelta accompagnò quello della ripetizione dell'esercizio. È dalla libera scelta che si sono potute fare delle osservazioni sulle tendenze e sui bisogni psichici dei bambini» (Montessori, 1999a, p. 162).

Attraverso l'esercizio della libertà, dunque, il bambino conquista l'indipendenza dall'adulto, «lato positivo e pratico della libertà» (Scocchera, 2002, p. 84), che ne sancisce la nascita spirituale e lo sviluppo psichico normale, ovvero secondo la legge di natura.

Anche nella pedagogia montessoriana, torna l'idea dell'educatore che si adopera affinché l'educando possa essere, avendo cura di non sostituirsi e di non interferire in alcun modo nel ritmo e nelle modalità di conoscenza e di sviluppo personale di ciascun allievo: «la sola cosa che si può fare è di mettere l'educazione su basi scientifiche in modo che il bambino possa svolgere il suo compito proficuamente, indisturbato e senza ostacoli» (Montessori, 1999b, p. 207).

Pertanto, uno dei compiti educativi fondamentali è la predisposizione di un ambiente opportunamente allestito, adeguatamente variegato e riccamente stimolante, affinché gli educandi possano trovare in esso quante più occasioni possibili per esperire e manipolare la realtà, fino a carpirne i segreti e interiorizzarla, per poi passare ad un grado di conoscenza e sviluppo successivo. Un ambiente curato, pulito, ordinato, bello, dove ogni cosa ha un posto ed è al suo posto, di modo che ciascuno sappia dove prenderla e dove riporla dopo l'utilizzo. Un ambiente siffatto favorisce il silenzio e la concentrazione; da fisico, diviene un vero e proprio "ambiente psichico", in

cui «il carattere si forma, e la creazione dell'individuo si compie» (ivi, p. 220).

Attraverso uno scambio continuo, attivo e proficuo tra l'ambiente e l'alunno, questi acquisisce le virtù morali, che sono alla base della vita sociale: il rispetto per i materiali e per chi li usa; la capacità di aspettare che l'oggetto desiderato – unico esemplare anche in una classe numerosa – sia disponibile; la pazienza, quale, a titolo esemplificativo, forma di inibizione dell'istinto di possesso esclusivo.

L'apprendimento avviene per esperienza diretta: «il bambino sa che deve rispettare gli oggetti che sono adoprati da un altro non perché così gli è stato detto, ma perché questa è una realtà davanti alla quale si è trovato nella sua esperienza sociale. [...] E poiché questo avviene ad ogni ora del giorno, per anni, il concetto di rispettare ed aspettare entra nella vita di ogni individuo come un'esperienza che matura col passare del tempo» (ivi, p. 222).

I bambini lavorano volentieri alla cura dell'ambiente, attraverso le attività di vita pratica: spazzano, lavano le superfici lavabili, stendono il bucato, puliscono dove sporcano, raccolgono gli eventuali residui degli oggetti volutamente frangibili, per rendere visibile l'errore e favorire l'autocorrezione, che probabilmente consisterà in un affinamento dei movimenti e della coordinazione.

Gli alunni partecipano e contribuiscono personalmente e praticamente alla bellezza dell'ambiente, come se si stessero prendendo cura della loro casa. «Vi è, quasi direi, un rapporto matematico tra la bellezza dell'ambiente e l'attività del bambino» (Montessori, 2000, p. 84).

Proporzionare, alleggerire, rendere accessibile e fruibile, divengono, pertanto, i principi cardine di un ambiente a misura di bambino, con mobili basso, aperto, oggetti trasportabili, a portata di mano e di sguardo degli alunni, che possano rompersi e produrre rumore, in modo da indurre all'attenzione, alla cura e alla responsabilizzazione nell'uso degli stessi. «Nella casa, che è sua, il bambino tende ad essere quanto più gli è possibile gentile ed accurato e cerca di sorvegliare meglio i propri movimenti. Così entra nella via della perfezione senza accorgersene. [...] questa via è per lui naturale [...]. Egli tende a diventare uomo, a perfezionarsi ed a fare tutto ciò che lo aiuti in questo perfezionamento o, in altre parole, cerca di esercitarsi, poiché esercizio vuol dire sviluppo» (ivi, p. 85).

La cura dell'ambiente montessoriano diviene, in tal modo, espressione della cura di sé e del proprio contesto esperienziale di apprendimento e di crescita; la Casa dei bambini si fa metafora della casa interiore di ciascuno: luogo di promozione di un personale percorso di autoeducazione e autoformazione, eticamente orientato alla singolare, irriducibile e

ineguagliabile bellezza dell'essere che esiste e si realizza nella sua unicità eppure relazionalità esistente.

Bibliografia

- Bauman Z. (2008), *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, il Mulino, Bologna.
- Cambi F. (2017), "Del dono...in educazione", in *Studi sulla formazione/Open Journal of Education*, 20, 1: 9-13.
- Codeluppi V. (2007), *La vetrinizzazione sociale. Il processo di spettacolarizzazione degli individui e della società*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Codeluppi V. (2018), *Il tramonto della realtà. Come i media stanno trasformando le nostre vite*, Carocci, Roma.
- Farné R. (2018), "L'insostenibile pesantezza dell'educazione", in *Pedagogia oggi*, 16, 1: 51-69.
- Lasch C. (1981), *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive*, Bompiani, Milano.
- Montessori M. (1999a), *Il segreto dell'infanzia*(1936), Garzanti, Milano.
- Montessori M. (1999b), *La mente del bambino* (1949), Garzanti, Milano.
- Montessori M. (2000), *Il bambino in famiglia* (1923), Garzanti, Milano.
- Mortari L. (2008), "Conoscere se stessi per aver cura di sé", in *Studi sulla formazione/Open Journal of Education*, 2: 45-58.
- Riva G. (2016), *Selfie. Narcisismo e identità*, il Mulino, Bologna.
- Schiller F. (1971), *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo. Callia o Della bellezza*, Armando, Roma.
- Scocchera A., a cura di (2002), *Maria Montessori. Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma.