



Università degli studi di Padova

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e
Psicologia applicata

Corso di Laurea Magistrale in Pedagogia

Tesi di laurea:

Mitologie dell'educazione. Un esercizio di decostruzione

Relatore

Professor. Conte Carmine Moreno

Laureando: Matteo Ferraresi

Matricola: 2057457

Anno Accademico 2022/23

INDICE

▪ Introduzione	p. 4
▪ <i>Capitolo Uno: Dentro il viaggio di Roland Barthes</i>	7
- [1.1] Scoperchiare la semiologia	7
- [1.1.2] Lessico semiologico minimo	9
- [1.2] Conoscenza del mito	19
- [1.2.1] Dove risiedono le parole mito	26
▪ <i>Capitolo due: La ricezione dell'approccio semiologico e dei miti, in pedagogia</i>	42
- [2.1] Lo Specchio educativo del pensiero di Barthes; sul discorso e la pedagogia	42
- [2.2] Il mito educativo; Paolo Mottana e i suoi riscontri	57
- [2.2.1] Crescere e sviluppare	63
- [2.2.2] Energy	66
- [2.2.3] È ora di non cambiare	68
- [2.2.4] L'ombra della valutazione	72
- [2.2.5] High Tech	76
- [2.2.6] Pragmatismo affettivo	79
▪ <i>Capitolo tre: Adottare lo sguardo del mitografo</i>	84
- [3.1] Mitografie dell'educazione	84
- [3.1.2] Il mito del talento	84
- [3.1.3] Il mito della motivazione	88

- [3.1.4] Il mito dell'ordine	89
- [3.1.5] Il mito del fallimento	91
- [3.2] La postura del mitografo	95
- [3.2.1] Ricostruire	99
■ Bibliografia	102

INTRODUZIONE

Proporsi di analizzare le mitologie educative non è un lavoro così semplice come si crede, pare quasi che sia inevitabile scontrarsi con argomenti spinosi a livello sociale, o sbattere la spalla contro un mondo pedagogico che mantiene la posizione grossolanamente. Ho evitato di utilizzare termini quali “pedagogia critica” per via del fatto che più che portare una critica dobbiamo renderci conto di un’apertura di sguardi sull’educazione, un’apertura di metodologie e mantenere quelli che definiremo come occhiali speciali del mitografo, fondamentali per riconoscere la realtà e tutto ciò che tacitamente nasconde. L’obbiettivo però parte da delle fondamenta specifiche che fanno accomunare linguaggio, discorso ed educazione. L’opera mitologica più decostruente vicina al nostro secolo è stata quella di Roland Barthes in “*Miti d’Oggi*”; non ho potuto fare a meno dunque di studiare e analizzare gli argomenti di Barthes sotto diversi punti per connetterli all’educazione. Per farlo però ho deciso di scendere un gradino più giù, ho deciso di dedicarmi ad un’arte che non è la mia: quella del linguista. Una scienza complessa della quale però non possiamo non essere consapevoli in campo filosofico e pedagogico. Barthes affronta la linguistica e in particolar modo la semiologia, in un volumetto che parrebbe così innocuo al tatto, ma che dopo essere stato sfogliato riporta non poche nozioni e non poche difficoltà se non si conoscono i tecnicismi della materia in questione. Stiamo parlando di “*Elementi di semiologia*”. Seguendo la tesi ecco allora che verranno scoperte le essenze semiologiche che l’autore presenta, le dinamiche che costruiscono il linguaggio, i suoi elementi essenziali e le caratteristiche che lo delineano. In un continuo intreccio alla semiologia, ovvero allo studio dei segni, dove Barthes diviene un seguace dei segni in un’immagine riproposta da Umberto Eco. Aprire le porte al linguaggio è aprire le porte alla comprensione di “*Miti D’Oggi*”; questo un libro più corposo e al contrario di “*Elementi*” gioca lo scherzo opposto (Barthes è molto bravo in questo), ovvero presentarsi come un libro corposo, dalla lettura piacevole e scorrevole, ma appena ci si accorge di quanta densità c’è al suo interno si è costretti a riprendere in mano le fattualità di vita analizzate da Barthes per comprendere meglio come agiscono le

mitologie. Per l'autore infatti la Francia del suo tempo è perfetta per studiare i casi mito, perché si presenta come una società ipersignificante di una medesima ideologia. Ecco allora che da questo libro ci caliamo a raccogliere una vera e propria metodologia di studio dell'autore sulla quotidianità, che teniamo stretta per ri-utilizzarla e inoltre, sul finale del saggio, ci vengono presentate le viscere del mito. La sua composizione, la sua ricostruzione e quali caratteristiche peculiari possiede. Preso consapevolezza di ciò otteniamo allora tutte le armi in gioco per poter presentarci con gli strumenti adatti ad attuare uno sguardo più che simile sull'educazione. Prima però, ho deciso che infilarsi immediatamente nel campo educativo sarebbe stato troppo veemente come passaggio, e ho introdotto un'altra parte importante della pedagogia, connessa anche alla linguistica e alla semiologia: il *discorso*. Ma questa volta non in un senso linguistico, quanto più filosofico grazie a Mario Gennari e al suo "*Filosofia del discorso*". Capire cos'è un discorso, come si articola, quali sono le sue influenze negative, come diviene intossicato dalla stessa società (pratica definita da Gennari "clinica sociale") e com'è possibile liberarlo; ecco questi passaggi sono essenziali nel gettare altre basi sul perché il mondo pedagogico possa essere mitizzato, e ci aiuta a capire quali potrebbero essere alcune tecniche per demitizzare il quotidiano educativo. Il punto focale della tesi però ritengo sia quello che mi permette di affrontare Paolo Mottana, con un lavoro all'interno di "*Miti d'oggi nell'educazione*", che richiama Roland Barthes e anche l'idea di fondo che cerco di proporre con questa decostruzione mitologica. Far entrare lo sguardo di cui abbiamo parlato nell'educazione e iniziare a riconoscere i miti che la governano, che manovrano le intenzioni e le direzioni; Mottana è egregio in questo e nel dare un profondo contributo teorico alla tesi qui di seguito. Le sue posizioni però servono a coronare un ragionamento che poi si vuole chiudere con la mia capacità di indossare gli occhiali del mitografo, di adottare la postura decostruttiva e come un archeologo scavare a fondo nella polvere per smascherare gli scheletri che nemmeno Mottana ha presentato. Fallimento, successo, motivazione, sono solo alcuni dei miti che svuotano le essenze pedagogiche e nel capitolo tre lo dimostro attraverso un approccio alla Barthes per l'appunto. Mettere insieme questo lavoro però non è stato semplice, sempre di più mi accorgevo che come Barthes è così complesso rimanere su una disciplina e che il pattern disciplinare si apriva sempre più, dando luogo ad una rete rizomatica umanistica che comprende percorsi diversificati dal quale diverse discipline potrebbero offrire spunti interessanti. Ad indossare allora gli

occhiali del mitografo non è solo l'educatore, l'insegnante o il pedagogo, ma dovrebbe essere anche il sociologo, il filosofo, lo psicologo e chissà quante altre discipline potremmo nominare al passo con questa prospettiva di sguardo, approccio ed identificazione.

Capitolo Uno: Dentro il viaggio di Roland Barthes

- [1.1] Scoperchiare la Semiologia

Perché scegliere di scoperchiare la semiologia? Scegliere di parlare di Roland Barthes, verso quale direzione? Un pensatore così particolare, controverso e difficile da definire, un letterato che ci ha ridato scritti dall'importanza magistrale nel mezzo del Novecento: per le scienze umane, per la semiotica, per la filosofia strutturale. Così importante da scivolare dentro, da impattare come una cascata anche il mondo educativo e pedagogico. Pongo consapevolezza del fatto di non poter parlare di Barthes e i suoi studi come un linguista, come un letterato, prendendo però alla mano la responsabilità di avvicinare Barthes alla pedagogia e ai problemi educativi, come già altri prima di me, ma con un focus contemporaneo. Chiediamoci a questo punto perché scelgo di denominare il capitolo "*scoperchiare la semiologia*"? A cosa può servirci il manuale di Roland Barthes "*Elementi di semiologia*"? Tirare fuori le idee di base che ha mosso il pensatore francese riguardo la linguistica e la semiologia ci permetterà di connetterci al "discorso" inteso come "*entità fisiologicamente dotata di sostanza e forma. La sua forma si offre quale sostanza; la sua sostanza si consegna come forma*"¹, ed essendo che "*il linguaggio è il medium del discorso*"² non possiamo non fargli stringere la mano con la semiologia nell'ottica di Barthes e alla sua sfera di pensiero che gira attorno al linguaggio. Da questo però non ci si muoverà solo verso il discorso, tendendo ad esso nel senso filosofico proprio a Gennari, il collegamento sarà forte anche con il mito, che si costituisce in un sistema linguistico costituito, che spicca come *Parola*, come messaggio, definito in una struttura ancor più complessa di quella che si eleva dalla semiologia presentata in "*Elementi di Semiologia*" di Barthes.

Il saggio appena citato di Roland Barthes cresce e si sviluppa grazie agli studi che l'autore compie su Saussure, che non possiamo non citare e presentare per conoscere le

¹ Gennari M., *Filosofia del discorso*, Il Melangolo, Genova 2018, p. 13

² *Ibidem*

teorie di Barthes, è infatti dalla sua critica che formula le pagine cardine degli “*Elementi*”; Umberto Eco in “*La maestria di Barthes*” (piccolo estratto introduttivo di un intervento che Eco fece ad un convegno e poi raccolto da Paolo Fabbri e Isabella Pezzini nel volume “*Mitologie di Roland Barthes*”³, concesso successivamente nelle pagine introduttive dell’edizione Einaudi di “*Miti D’oggi*” dell’autore francese) presenta così il pensatore controverso nel suo rapporto con il libro “*Elementi di Semiologia*”: “*Barthes ci faceva credere di esporci piattamente Saussure, e ribaltava il rapporto saussuriano tra semiologia e linguistica. Ci faceva credere di mutuare la nozione di connotazione da Hjelmslev, e non era vero*”⁴, con questo presupposto dobbiamo porci al saggio degli “*Elementi*” in maniera molto critica, prestando attenzione a come Roland Barthes sviluppa il suo pensiero, nell’ombra di una spiegazione che pare, nelle parole di Eco, “*piatta*” nel riportare le idee di Saussure ma che poi molto piatta in fondo non è. Cos’è però un semiologo nella prospettiva di Barthes? Sempre Eco ci viene incontro in questo quesito definendolo “*colui che quando va in giro per la strada, là dove gli altri vedono fatti ed eventi, scorge, fiuta, significazione*”⁵, un “*segugio*” del sistema dei segni, di quella scienza che si occupa del segno nelle sue differenti forme. “*Nel suo Cours de linguistique générale, pubblicato per la prima volta nel 1916, Saussure postulava l’esistenza di una scienza generale dei segni, o Semiologia*”⁶ che ha come oggetto tutti i sistemi di segni. Barthes inizia il suo saggio con questa esplicitazione del termine *semiologia*, e mette in chiaro da subito l’intenzione di mantenere vivo il legame teorico con Saussure, percorrendo una linea che permette di collocare entrambi i pensatori all’interno dello strutturalismo. Prerogativa dello strutturalista è quello di dare spessore al sistema inteso come struttura piuttosto che ai singoli elementi,

*“Ogni sistema semiologico ha a che fare con il linguaggio [...] il semiologo, anche se in partenza lavora su sostanze non linguistiche, incontrerà prima o poi sulla propria strada il linguaggio [...] pertanto la semiologia è forse destinata a farsi assorbire da una trans-linguistica la cui materia sarà costituita ora dal mito, dal racconto, dall’articolo giornalistico, ora dagli oggetti della nostra civiltà”*⁷

³ Vedi *Mitologia di Barthes R.*, a cura di Fabbri P. e Pezzini I., Pratiche editrice, Parma, 1986, pp.297-304

⁴ Eco U., *La Maestria di Barthes* In *Mitologie di Roland Barthes*, a cura di Fabbri Paolo e Pezzini Isabella, Pratiche editrice, Parma 1986, pp. 297-304

⁵ *Ibidem*

⁶ Barthes R., *Elementi di Semiologia*, Einaudi, Torino 1966, p. 3

⁷ *Ivi*, pp. 4-5

Quello che ci dice Roland Barthes è essenziale per non dividere mai il mondo del linguaggio da quello semiologico, afferma però di più, perché pone la semiologia in una posizione di possibile assorbimento da parte di una trans-linguistica che viene intesa anche nel mito. Questo scoperchiamento della semiologia, prendendo in esame il saggio del 1964, ci permetterà di capire meglio da dove nasce il mito, come si mantiene nel linguaggio e nella sfera sociale, e come diventi anche difficile da far cadere. Proprio sulla questione trans-linguistica, e quindi anche sullo spostamento teorico rispetto alle posizioni di Saussure, ha un ottimo punto di veduta Isabella Pezzini con una accurata spiegazione della posizione barthesiana:

“Un grande tema con cui si scontra Barthes in questo libro è quello dell’autonomia dei diversi << sistemi di segni >> rispetto al linguaggio verbale. Questo gli appare il sistema comunque dominante, così da obbligarlo a rovesciare l’ipotesi saussuriana sulla possibilità di costruire una semiologia generale che inglobi la linguistica come sua parte: piuttosto sarà la semiologia, concepita come una translinguistica, a dover essere parte della linguistica. Per Barthes, infatti, sembra impossibile poter dar ragione del senso di immagini e di oggetti non linguistici in piena autonomia”⁸

- [1.1.2] Lessico semiologico minimo

Da questa chiarificazione introduttiva passiamo ora ad analizzare, in maniera abbastanza schematica, la struttura che Barthes individua nella sua ricerca, in particolare gli *Elementi* che ci dice l’autore “*non hanno altro fine se non quello di far emergere dalla linguistica i concetti analitici che a priori riteniamo idonei ad avviare la ricerca semiologica. Raccogliendoli non presumiamo che essi rimangano intatti nel corso della ricerca; né che la semiologia debba sempre seguire rigidamente il modello linguistico*”⁹ già qui Barthes presuppone un’apertura allo schema classico che si allontana dalla rigidità, apre invece le porte ad un percorso fluente, rizomatico, aperto a trasformazioni nel corso della sua costruzione nonostante questi elementi siano comunque presentati come “*concetti analitici a priori*”. Gli elementi di semiologia vengono qui raggruppati in quattro grandi sezioni: *Lingua e Parole; Significato e Significante; Sintagma e Sistema; Denotazione e Connotazione*. Li presenteremo in un’ottica schematica che non ci vedrà entrare nello

⁸ Pezzini I., *Introduzione a Barthes*, Editori Laterza, Roma-Bari 2014, p. 56

⁹ Barthes R., *Elementi...*, op.cit., p. 5

specifico di una critica linguistica ma comunque con un occhio attento a quello che è il nostro focus specifico sul mito e il discorso, e con l'aiuto del saggio di Isabella Pezzini: “*Introduzione a Barthes*”, scritto che permetterà di orientare il nostro pensiero in maniera chiara e più tecnica sui pilastri che Barthes ha analizzato a sua volta.

- *Lingua e Parole*

Cerchiamo di verificare cosa per Barthes si intende con questi due termini: *Lingua* da un lato e *Parole* dall'altro. L'autore afferma che la *Lingua* è il linguaggio meno la *Parole*, una sottrazione quindi, esclusa la *Parole* otteniamo questa istituzione sociale e in pari tempo un sistema di valori. Nell'intenderla un'istituzione sociale Barthes gli toglie quindi la funzione di *atto* conferendogli però una posizione sociale del linguaggio. Perché sociale? Il movente è che non è qualcosa che l'individuo può decidere di modificare o creare, la lingua deriva da un contratto collettivo che ci vincola alla sua essenza, e se vogliamo comunicare all'interno della società dobbiamo accettarlo¹⁰. Di fronte a questa istituzione e sistema chiamato *Lingua*, si pone la controparte che assume quella funzione di atto individuale e di attualizzazione che è la *Parole*. Composta dal discorso da un lato e dai “*meccanismi psicofisici che permettono al soggetto di exteriorizzare queste combinazioni*”¹¹. È complesso identificare un'esatta definizione per entrambi i termini, ce lo dice anche il pensatore francese che nel testo avanza questa complicazione che si risolve nella dialettica unificante:

“*Ciascuno di questi due termini non trova una completa definizione se non nel processo dialettico che li unisce: non c'è lingua senza parole, e non c'è parole che si situino fuori della lingua; è in questo scambio che risiede l'autentica prassi linguistica [...] lingua e parole si trovano in un rapporto di comprensione reciproca [...] la lingua è insieme il prodotto e lo strumento della parole: ci troviamo di fronte a una autentica dialettica*”¹².

Isabella Pezzini nel suo “*Introduzione a Barthes*” afferma che nel passaggio dalla linguistica alla semiologia Barthes avverte la necessità di introdurre delle modifiche nella dicotomia saussuriana; è quello che Eco ci presentava come l'apparenza di Barthes di

¹⁰ Ivi, pp. 7-8

¹¹ Ivi, p. 8

¹² Ivi, p. 9

riportare le idee del pensatore svizzero mantenendo invece una velata capacità di imporsi con nuovi temi: *“la soluzione che Barthes avanza rispetto all’insufficienza semiologica della distinzione saussuriana fra pertinenze di langue e parole è dunque quella di introdurre un terzo elemento, ‘presignificante’”*¹³. Barthes lo fa portando dei “casi studio” su tre grandi campi di significazione, che sono: la moda, il cibo e il mobilio; la spiegazione dettagliata dei casi in questo senso non ci è utile ma prenderemo appunto l’inserimento di questo terzo elemento che è proprio del pensiero di Barthes, un vero e proprio piano aggiunto che in questo senso si identifica nel piano dell’*uso*, in relazione a quello della *materia* e della *lingua*. Questa prima grande sezione comporta perciò dei problemi nella conclusione di Barthes:

*“I problemi che Barthes riscontra nell’estensione semiologica della dialettica langue/parole riguardano da un lato il fatto che la langue di questi sistemi sembra essere elaborata dall’alto, da gruppi ristretti di potere economico e di decisione. Diversamente dalla lingua sembrerebbero quindi linguaggi fabbricati e artificiali [...] la seconda considerazione è che la parole, e cioè la variazione e l’interpretazione individuale di questi sistemi così fortemente predeterminati, è povera, e dunque viene a crearsi una grande sproporzione rispetto alla langue”*¹⁴

È un po’ il rapporto che riscontreremo nel prossimo capitolo in cui tratteremo il *discorso* nell’analisi critica che ne fa Mario Gennari in “Filosofia del discorso”, la dicotomia tra pensiero e discorso deve contenere un terzo elemento che si identifica nella libertà,

*“Tra il pensiero e il discorso si dispone la libertà. Non c’è libertà nel discorso se prima non si è data la condizione di libertà nel pensiero. La libertà nel discorso necessita della libertà nella parola, che ha bisogno della libertà nel pensiero. Dunque, prima c’è il pensiero, poi la parola, infine il discorso, ma la libertà è la condizione fondamentale affinché l’uomo possa sentirsi libero di pensare, parlare, ascoltare e discorrere”*¹⁵.

Torneremo, in maniera più approfondita, sulla citazione e sulla questione della libertà del pensiero nei capitoli successivi.

- *Significato e Significante*

¹³ Pezzini I., *Introduzione...*, op.cit., p. 59

¹⁴ Ivi, pp. 60-61

¹⁵ Gennari M., *Filosofia...*, op.cit., p. 48

Partiamo con il determinare il fatto che significato e significante nella teoria di Saussure sono due facce del *segno*; Barthes lavorando in senso semiologico su questo tema aggiunge alla visione di Saussure spunti derivanti da André Martinet e da Hjelmslev, due importanti linguisti, e ne consegue la collocazione del significato all'interno del piano del *contenuto* e del significante nel piano dell'*espressione*, a loro volta articolati in *forma* e *sostanza*¹⁶; citando Barthes: “*La forma è ciò che può venire descritto dalla linguistica; la sostanza è l'insieme degli aspetti dei fenomeni linguistici che non possono essere descritti senza ricorrere a premesse extralinguistiche*”¹⁷, avremo a questo punto una sostanza dell'espressione, una forma dell'espressione, una sostanza del contenuto ed una forma del contenuto.

Cerchiamo di dare una definizione a queste due parallele che riguardano il segno, partiamo dal *significato* che Barthes esplica così: “*il significato non è <<una cosa>>, ma una rappresentazione psichica della <<cosa>>*”¹⁸, ne consegue che esso si identifica in un concetto che non ha riscontro su un piano reale, per dirla nei termini di Husserl si inserisce su un piano ideale in cui la coscienza intenzionale produce significato¹⁹. Il *significante* è invece un mediatore e necessita della materia ma essa non è però sufficiente:

*“In semiologia anche il significato può essere mediato da una certa materia: quella delle parole. Questa materialità del significante costringe, ancora una volta, a distinguere materia e sostanza: la sostanza può essere immateriale (nel caso della sostanza del contenuto); si può quindi dire soltanto che la sostanza del significante è sempre materiale”.*²⁰

Quello che osserva quindi Barthes è che in semiologia abbiamo a che fare sempre con *sistemi misti*, dal suo canto il significante necessita di una materialità della sostanza che risiede nelle parole, a differenza del significato che, lo ripetiamo, risiede in un piano ideale che si concretizza in una rappresentazione psichica.

L'esistenza complementare di due dimensioni del segno (*significato – significante*) richiede un processo che unisca la faccia più psichica e quella più materiale: questo

¹⁶ Cfr. Pezzini I., *Introduzione...*, op.cit., pp. 61-62

¹⁷ Barthes R., *Elementi...*, op.cit., p. 30

¹⁸ Ivi, p. 32

¹⁹ Vedi pensiero di Edmund Husserl In *Ricerche Logiche*

²⁰ Barthes R., *Elementi...*, op.cit., pp. 36-37

processo si identifica nella *significazione* o *semiosi* ovvero l'unione dei due elementi che genereranno così il segno (vedremo in rapporti diversi). Per Barthes a questo punto si genera un problema relativo alla motivazione o meno del segno e al concetto di arbitrarietà: Saussure rivendicava l'arbitrarietà totale nel segno, mentre il confronto di studi di Roland Barthes prendendo in esame altri linguisti lo portano a dire che in semiologia esistono sistemi arbitrari quando non c'è uno stabilirsi di un contratto, ma una decisione unilaterale; mentre si diranno sistemi motivati quando la relazione tra significato e significante è analogica. Quindi pone l'esistenza di sistemi arbitrari e motivati e sistemi arbitrari e immotivati.²¹

- *Sintagma e Sistema*

Barthes li definisce i due assi del linguaggio; partendo dall'idea saussuriana che i rapporti che uniscono i termini linguistici possono svilupparsi su due piani, egli va a teorizzare il *sintagma* e il *sistema*. Essi corrispondono a due forme di attività mentale: il sintagma alla metonimia che domina nei discorsi, il sistema al piano della metafora come figura dominante nei discorsi²², Barthes ci dice "*il sintagma è una combinazione di segni che ha come supporto l'estensione; nel linguaggio articolato questa estensione è lineare e irreversibile: due elementi non possono essere pronunciati allo stesso tempo [...] l'attività analitica che si applica al sintagma è la scomposizione*"²³; per quel che riguarda il sistema invece "*il secondo piano è quello delle associazioni [...] le unità che hanno qualcosa in comune si associano nella memoria e formano così dei gruppi [...] l'attività analitica che si applica alle associazioni è la classificazione*"²⁴. Ne deriva perciò che il sintagma è scompositivo nelle sue proprietà, e si articola all'interno della metonimia del discorso, a sua volta il sistema prende una piega associativa e classificatoria. Conclude poi dicendoci che il piano associativo è strettamente connesso alla *lingua*, mentre il sintagma è più vicino alla *parole*.

²¹ Cfr. Barthes R., *La significazione* In *Significato e Significante* In *Elementi...*, op.cit., pp. 36-37; Cfr. Pezzini I., *Significato e Significante: il segno* In *Introduzione...*, op.cit.

²²Cfr. Pezzini I., *Sintagma e Sistema* In *Introduzione...*, op.cit.; Vedi anche pensiero di Roman Jakobson

²³ Barthes R., *Elementi...*, op. cit., p. 46

²⁴ *Ibidem*

- *Denotazione e Connotazione*

Veniamo così all'ultimo binomio di elementi che Roland Barthes in "*Elementi di Semiologia*" ci presenta; stiamo parlando di *denotazione* e *connotazione*. Compreso che ogni sistema di significazione si può descrivere su un piano dell'espressione e un piano del contenuto, che sono legati dalla relazione di significazione, ne otteniamo due casi molto diversi fra loro, Isabella Pezzini ce li descrive così:

*"Nel primo caso, quello della connotazione, il primo sistema di significazione o denotazione diventa il piano di espressione o significante di un secondo sistema o, appunto, connotazione. Nel secondo e opposto caso, del metalinguaggio, il primo sistema, linguaggio o semiotica, diventa invece il piano di contenuto o significato del secondo sistema, metalinguaggio o metasemiotica"*²⁵;

Roland Barthes classifica questi metalinguaggi: *"un metalinguaggio è un sistema in cui il piano del contenuto è esso stesso costituito da un sistema di significazione; o anche, è una semiotica che tratta di una semiotica"*²⁶, questi fenomeni di connotazione non sono ancora stati studiati nel dettaglio, ma secondo Barthes non ci si potrà esimere per sempre dal non sviscerare una linguistica connotativa per il semplice fatto che la nostra società sviluppa in continuazione dei secondi sistemi di senso partendo da un sistema primario²⁷. Senza un'adeguata struttura teorica questa fetta linguistica sarà sempre un angolo oscuro.

Da questi presupposti e dai commenti di Isabella Pezzini ne estraiamo che i significati all'interno della semiotica connotativa per il secondo sistema sono costruiti dai segni del primo, mentre nel metalinguaggio accade l'inverso. Ne deriva secondo Barthes e Hjelmslev che il metalinguaggio è un'operazione mentre la semiotica connotativa non lo è. La semiologia viene inserita nel piano metalinguistico per via del fatto che si occupa,

²⁵ Pezzini I., Introduzione..., op.cit., p. 71

²⁶ Barthes R., Elementi..., op.cit., p. 74

²⁷ Cfr. Barthes R., *Denotazione e Connotazione* In *Elementi...*, op.cit., p. 73

a titolo di sistema secondo, di un linguaggio primario²⁸. In “*Introduzione a Barthes*” Pezzini ci dice:

“Barthes prende molto seriamente l’idea della ‘sopraelevazione’ dei linguaggi, fra le conseguenze della quale c’è anche la possibilità che la stessa semiologia, un giorno, possa diventare oggetto di un ulteriore metalinguaggio che la inglobi: di qui l’idea dello sviluppo delle scienze umane nei termini di una ‘diacronia di metalinguaggi’. Alla semiologia, nell’attualità del momento in cui vive, Barthes affida il compito di decifrare le connotazioni prodotte dall’atteggiamento comune circolante nella società, che tende invece a mascherare o nascondere il piano di denotazione, pur sapendo che ‘la sua oggettività è resa provvisoria dalla storia stessa, che rinnova i metalinguaggi’”²⁹.

Arrivato a questo punto, dopo aver presentato gli elementi che costituiscono il piano semiologico, Barthes conclude la sua ricerca con delle considerazioni finali proprio sul compito della semiologia: *“la ricerca semiologica si propone di ricostruire il funzionamento dei sistemi di significazione diversi dalla lingua secondo il progetto stesso di ogni attività strutturalista: il progetto, cioè, di costruire un simulacro degli oggetti osservati”³⁰*. Per portare avanti questa ricerca va accettato un principio di base che definisce “limitativo”, il principio è quello di *pertinenza*, che porta con sé le parole chiave di *immanenza* e *corpus*. La pertinenza è intesa come l’intenzione di far partire la ricerca da un unico punto di vista e quindi prendendo in considerazione solo tratti inerenti a quella visione. Da qui si generano i concetti di immanenza e corpus: immanente perché l’osservazione avviene dall’interno del sistema; il corpus è invece *“una collezione finita di materiali”³¹* o come teorizza Isabella Pezzini *“il sistema eteroclitico di fatti che si intende trattare per ricavarne la struttura: va stabilito preliminarmente all’analisi, è una collezione finita di materiali predeterminata dall’analista in base a criteri espliciti”³²*.

L’esserci gettati in questa ecografia della semiologia barthesiana ci permette di trovare dei connubi con quello che è il tema centrale della tesi: il mito e il rapporto con il discorso, la decostruzione del mito deve partire per forza di cose da una consapevolezza del linguaggio, da una conoscenza pratica critica e tecnica delle dinamiche rigide e malleabili

²⁸ *Ibidem*

²⁹ Pezzini I., *Introduzione...*, op.cit., pp. 72-73

³⁰ Barthes R., *Elementi...*, op.cit., p. 78

³¹ *Ivi*, p. 79

³² Pezzini I., *Introduzione a Barthes*, p. 73

che muovono la *lingua* e la *parole* interne al nostro sistema sociale. Ecco perché Roland Barthes nell'analizzare questo mondo così vasto e complesso, apre le porte in realtà anche a discussioni su un ventaglio di materie umanistiche che devono prestare attenzione al contesto, a chi crea i contesti e alle narrative che vengono generate nei contesti.

Abbiamo ammesso in questo capitolo che la lingua è un contratto collettivo e da tale viene accettato ma difficilmente può essere cambiato dall'interno, sul piano connotativo Barthes richiama alla decifrazione di connotazioni prodotte a livello sociale; ce lo sottolinea anche Umberto Eco nell'intervento che abbiamo preso in esame: *“attraverso la lettura delle connotazioni si delinea la possibilità di leggere le tracce dell'ideologia, e il modo in cui una società fa circolare in modo altamente persuasivo i segni più apparentemente innocui”*³³; comprendere la semiologia dunque è un piano per comprendere la società e i segni che ci vengono nascosti e trasmessi sotto diverse forme (come quella del mito), e che noi accettiamo e incanaliamo in verità quasi del tutto assolute, certamente difficilmente screditabili e confutabili all'interno della concezione societaria e nel nostro inconscio. Il mito è ovviamente uno di quei segni che occorre comprendere, decifrare, smascherare e alle volte far cedere, de-mitizzare;

*“Il caso del mito analizzato da Barthes è ancora più specifico: non solo si può riscontrare lo schema tridimensionale di significante, significato e segno, ma il sistema del mito si edifica ‘sulla base di una catena semiologica preesistente: il mito è un sistema semiologico secondo’ (Miti D’oggi p.196) Ma il mito è anche un metalinguaggio, una seconda lingua nella quale si parla della prima, il linguaggio oggetto su cui il mito si aggancia per costruire il proprio sistema”*³⁴

Pezzini descrive così il mito in rapporto alla semiologia, contenente al suo interno lo schema tridimensionale ma essendo a sua volta un sistema semiologico secondo e metalinguaggio, che ricordiamo Barthes definiva essere *“un sistema in cui il piano del contenuto è esso stesso costituito da un sistema di significazione”*³⁵. Sempre rimanendo saldi sul concetto mitologico che vedremo nel dettaglio nel proseguire del capitolo affrontando *“Miti D’oggi”* di Roland Barthes, possiamo creare ulteriori *cross link* con la scoperchiatura semiologica radice di tutta la costruzione linguistica: citando Pezzini

³³ Eco U., *La Maestria di Barthes...*, op.cit., pp. 297-304

³⁴ Pezzini I., *Introduzione...*, op.cit., p. 27

³⁵ Barthes R., *Elementi...*, op.cit., p. 74

vediamo come il concetto di “valore” in senso saussuriano si unifichi secondo Barthes alla concezione del mito:

“Nel disegno della sua linguistica teorica, per Saussure era fondamentale la nozione di valore, intesa in modo duplice: il segno linguistico, infatti ha un valore relazionale [...] e per di più ha un valore in qualche modo di ‘scambio’, perché consente di trasmettere contenuti attraverso le espressioni linguistiche. Ma anche oggetti non linguistici possono assumere questo tipo di valore, osserva Barthes: anche ‘il mito non può essere definito né dal suo oggetto, né dalla materia, perché qualsiasi materia può essere arbitrariamente dotata di significato’ (Miti D’oggi, p.192)”³⁶

Nella sua essenza perciò il mito possiede sia valore relazionale sia di scambio, può fungere da essenza di relazione ma anche di contenuti di scambio simbolico, il tutto mediato dal linguaggio. Partire dalla semiologia ci permette di delineare queste essenze specifiche del mito nella sua formazione e trasformazione, riportandoci una consapevolezza su quelli che sono i campi di creazione, crescita e sviluppo del mito, di critica nei suoi confronti per demitizzarlo se necessario o valorizzarlo; perché non sempre possiamo racchiudere nella negatività l’essenza mitologica, dobbiamo comprenderlo per sviscerare ciò che di buono o negativo vi è nel contesto che analizzo.

Il rapporto semiologico però non si ferma qui, come anticipavamo la sua relazione risiede anche nel discorso e nella sua formazione, se vogliamo analizzare come il mito si espande all’interno della società dobbiamo per forza di cose intendere quali sono gli elementi fondanti del discorso. Questo passaggio verrà affrontato meglio nel capitolo secondo con l’analisi di “*Filosofia del discorso*” di Mario Gennari, non solo capendo cosa sia davvero il discorso ma presentando i tratti distintivi di una filosofia del discorso che si contrappone ad una clinica sociale con cui la società provvede a regolare condotte e codificare norme discorsive della libertà linguistica. Comprendere l’atto linguistico nelle sue forme più interne, partendo dai concetti della *lingua* e della *parole*, fino a giungere al discorso, passando per il mito, ci aiuta nel processo di presa di coscienza critica del contesto che circonda i nostri universi istituzionali, sociali e relazionali: “*non si può essere certi di conoscere davvero la libertà se si è rinchiusi nell’eccesso di una comunicazione sempre più futile e inutile. Un potere silente espressione societaria della tarda modernità e della sua anima neoliberista*”³⁷ in questo estratto Mario Gennari carica tutta la potenza che una

³⁶ Pezzini I., *Introduzione...*, op.cit., p. 27

³⁷ Gennari M., *Filosofia...*, op.cit., p. 10

comunicazione frivola nelle sue espressioni trasmette ad una società che a detta sua è in egual modo vuota di contenuti puri e densi. L'espressione di una società neoliberista sarà un altro punto che toccheremo nel secondo capitolo esprimendo la posizione che vede il quadro sociale neoliberale favorire una comunicazione e un discorso che intingono la nostra realtà di mitologie negative. Come avevamo già citato in questo capitolo, discorso e componente linguistica non possono essere districate tra loro *“il discorso è un'entità fisiologicamente dotata di sostanza e forma. La sua forma si offre quale sostanza; la sua sostanza si consegna come forma”*³⁸, dentro questa dicotomia di sostanza e forma il linguaggio funge da medium; l'ordine che il discorso si crea svolge un compito preciso che richiama la causa della lettura connotativa di Barthes: *“fronteggiare il suo possibile disordine. Il disordine del discorso manifesta un'origine: il disordine logico, linguistico, grammaticale del discorso”*³⁹, fronteggiando questo carattere scomposto si (ri)compone l'ordine logico del discorso che permette di ordinare anche il campo linguistico.

Proseguendo con il filo conduttore che connette il pensiero di Roland Barthes in *“Elementi di Semiologia”* e le proprietà del discorso, possiamo chiamare in causa la caratteristica della semiologia letta come metalinguaggio e quella del discorso come carattere metadiscorsivo; scrivevo ad un certo punto del capitolo questa citazione barthesiana: *“un metalinguaggio è un sistema in cui il piano del contenuto è esso stesso costituito da un sistema di significazione; o anche, è una semiotica che tratta di una semiotica”*⁴⁰ riferendosi alla denotazione Barthes chiariva così questo punto soffermandosi su come un metalinguaggio contenga al suo interno un ulteriore sistema di significazione; il discorso può esso stesso racchiudere delle caratteristiche simili *“il discorso sul discorso non può che avere un carattere metadiscorsivo [...] il discorso è limitato a se stesso dal proprio circoscriversi”*⁴¹, così invece Gennari descrive; si costituirà perciò su un elemento che può essere inteso esso stesso come sistema formato.

L'obiettivo sarà quello di cercare la forma migliore del discorso, che Gennari, anticipo, identifica in questa forma: *“il discorso comunica meglio se stesso quando riduce i margini di indeterminatezza interpretativa; il discorso significa meglio se stesso quando*

³⁸ Ivi, p. 13

³⁹ Ivi, p. 18

⁴⁰ Barthes R., *Elementi...*, op.cit., p. 78

⁴¹ Gennari M., *Filosofia...*, op.cit., p. 35

aumenta i margini di determinatezza stilistica. Il discorso del mondo comunica meglio e significa se stesso quando alla crescita dell'informazione corrisponde l'incremento formativo del mondo del discorso"⁴² forma la sua essenza dunque in una corrispondente crescita tra informazione e formazione all'interno della dimensione discorsiva. Saranno però punti su cui torneremo nel secondo capitolo dedicato anche al discorso.

- [1.2] Conoscenza del mito

L'essenza del mito, ecco quello che andremo a smascherare dopo aver compreso l'importanza della relazione che vive tra il linguaggio e la figura mitica. Decostruirlo per poi ri-assemblarlo assieme a Roland Barthes nel suo percorso all'interno della società francese del suo tempo. La lettura della spazialità sociale di Barthes può tranquillamente essere allargata ad un'immagine occidentale che ci restituisce circostanze molto circoscritte e attuali.

Nella postfazione del libro *"Miti D'oggi"* la spiegazione del mito di Barthes è decisamente dettagliata ed interessante; l'autore parte con questa considerazione: *"che cos'è un mito, oggi? Darò subito una risposta molto semplice, che si accorda perfettamente con l'etimologia: il mito è una parola"*⁴³ è in sostanza un atto che si crea e genera nella società, ma non può essere intesa come una parola qualsiasi, esistono, dice Barthes, determinate condizioni che influiscono sul linguaggio al fine di formare il mito. Esso è un messaggio, un vero e proprio sistema di comunicazione, per questo si associa alla parola, ad un atto, che ha forma e sostanza, non risiede in un'idea: *"il mito non si definisce dall'oggetto del suo messaggio, ma dal modo in cui lo proferisce"*⁴⁴. L'altro aspetto interessante che ci introduce Barthes è il fatto che per lui tutto può essere mito, ogni oggetto potrebbe trasformarsi in un'essenza mitologica, ma chiarisce come i miti eterni non esistano *"perché è la storia umana che fa passare il reale allo stato di parola, ed essa sola regola la vita e la morte del linguaggio mitico. Lontana o no, la mitologia*

⁴² Ivi, p. 49

⁴³ Barthes R., *Miti d'Oggi*, Einaudi, Torino 1974, p. 191

⁴⁴ *Ibidem*

può avere solo un fondamento storico, perché il mito è una parola scelta dalla storia: il mito non può sorgere dalla 'natura' delle cose"⁴⁵. L'essere umano in quanto tale, l'essere sociale in quanto inserito nella società, il gruppo sociale, le dominanze: ecco cosa costruisce un mito, Barthes chiarisce bene come non vi sia nulla di naturale e dettato da leggi eterne in questa concezione, la storia e le condizioni mutano e insieme cambiano i miti, si modificano o si cancellano, ma nessuno di loro ha essenza eterna. Comprenderne la fragilità allora fa dell'educatore un trasformatore delle realtà malmessa, nel dettaglio lo vedremo con Paolo Mottana e il suo libro *"Miti d'oggi nell'educazione"*: l'educazione forse più di qualsiasi altra istituzione, è intrisa e straripante di miti che hanno fatto il loro tempo e non trovano davvero più spazio all'interno di una scuola che necessita un cambiamento dei valori, delle prospettive logiche e di quelle riferite alle priorità del mondo in questione. Il nostro percorso di conoscenza del mito (ma anche di conoscenza semiologica e delle essenze del discorso), lo ribadirò spesso, ha perciò per forza di cose un fine pedagogico, mettere in discussione campi del sapere educativo è un'intenzionalità dell'agire propria del discorso pedagogico. Trasformare per andare oltre lo stato attuale delle cose.

Torneremo su questi punti specialmente all'interno del secondo capitolo, ma prima continuare a conoscere il mito, propedeutico al fine che pongo. Barthes scrive: *"il mito dipende da una scienza generale estensiva alla linguistica, che è la semiologia"*⁴⁶ conoscerla e scoperciare i suoi elementi cardine ci permette di assumere una coscienza critica sull'argomento, a marcamento del fatto che partite dalla semiologia nonostante il nostro intento sia pedagogico non sia una follia, ma una prassi lineare. Ricondurre la semiologia al mito permette secondo Barthes di vedere una qualità intrinseca dello stesso, propria della semiologia in quanto scienza dei valori: *"non si contentano di trovare il fatto: lo definiscono e lo esplorano come un vale – per"*⁴⁷, questo compie una scienza dei valori. In quanto connessa alla semiologia allora la mitologia non suscita un fatto in quanto tale, ma lo allarga ad un *"vale – per"* determinante su un piano generale dell'accettazione e dell'omologazione. Come citavo a pagina otto, nel mito ritroviamo lo schema tridimensionale semiologico: il significante, il significato e il segno ma

⁴⁵ Ivi, p. 192

⁴⁶ Ivi, p. 193

⁴⁷ *Ibidem*

“Il mito è un sistema particolare in quanto si edifica sulla base di una catena semiologica preesistente: il mito è un sistema semiologico secondo. Ciò che è segno (cioè totale associativo di un concetto e di un immagine) nel primo sistema, nel secondo diventa semplice significante. È infatti opportuno ricordare che i materiali della parola mitica per differenti che siano [...] si riconducono a una pura funzione significante [...] la loro unità sta nel fatto che sono ridotti, tutti, al semplice statuto di linguaggio. [...] Il mito vi vuol vedere soltanto un totale di segni”⁴⁸

Per comprendere meglio questo passaggio il pensatore francese esprime graficamente la teoria a questo modo:

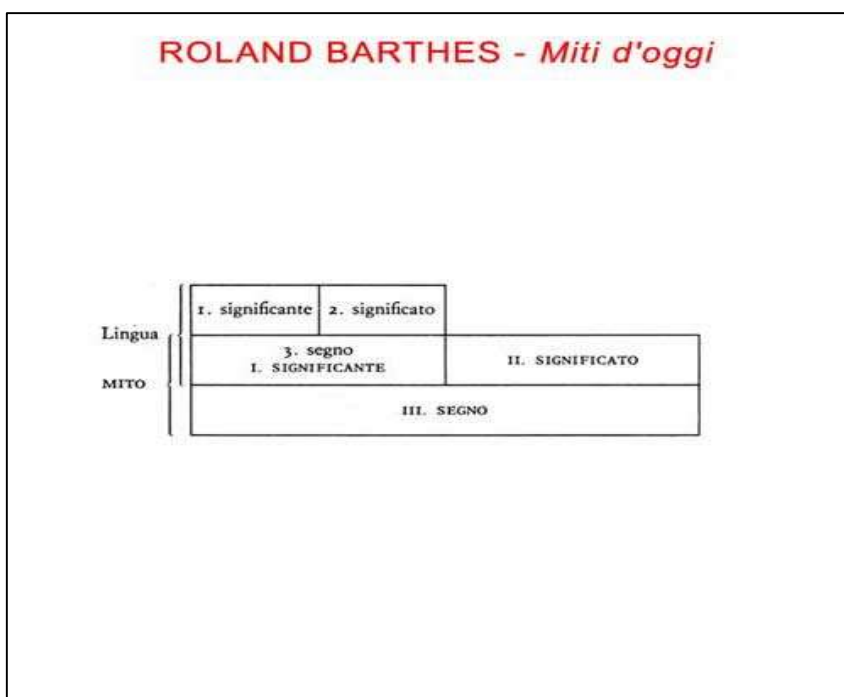


Figura 1

Continua Barthes: “risulta evidente che nel mito ci sono due sistemi semiologici, di cui l’uno è sfasato in rapporto all’altro: un sistema linguistico, che chiamerò linguaggio – oggetto, perché è il linguaggio a cui il mito si aggancia per costruire il proprio sistema; e il mito stesso, che chiamerò metalinguaggio, perché è una seconda lingua in cui si parla della prima”⁴⁹ da questo ne deriverà che nel mito il significante può essere visto in due facciate: sia come termine finale del sistema linguistico, sia come termine iniziale del sistema mitico, e a queste due contrapposizioni Barthes fornisce nuovi nomi: *senso* nel piano linguistico, *forma* nel piano mitico. Al significato invece non conferisce differenza,

⁴⁸ Ivi, p. 196

⁴⁹ Ivi, p. 197

per questo rimarrà inteso come *concetto*. Il terzo termine, *il segno*, risulterebbe ambiguo per Barthes, dato che il significante nel mito è già formato da segni della lingua⁵⁰. Decide così di chiamarlo *significazione* e cito: “*la parola è qui tanto più giustificata in quanto il mito ha effettivamente una doppia funzione: designa e notifica, fa capire e impone*”⁵¹. È molto interessante valutare queste caratteristiche del mito in senso più stretto, conferirgli “l’abilità” di designare e notificare significa dare al mito un compito molto specifico: il mito ci rende noto che è così, senza minimamente darci l’opportunità di ribattere. Questo compie una notifica nel senso stretto del suo termine, ci fa sapere come andranno le cose, senza presentarci uno spazio d’argomentazione. Per non parlare del designare che ricrea un’idea di imporre su un determinato punto, argomento, discorso, una posizione netta che difficilmente cambierà se già designata. Le due parole utilizzate da Barthes ci fanno intendere ancor di più quanto il mito sia un macigno all’apparenza indubitabile nella nostra cultura. La questione diventa ancora più complessa se ci soffermiamo sull’ambiguità del mito: “*il significante del mito si presenta in modo ambiguo: è senso e forma a un tempo, pieno da un lato, vuoto dall’altro*”⁵², pieno perché rimanda a un linguaggio complesso, corpulento e dall’altro lato vuoto ove nella sua corposità si annidano dei bozzoli inabitati, senza sostanza molto spesso; riprendiamo ancora Barthes:

*“Il senso del mito ha un valore proprio, fa parte di una storia [...] una significazione, nel senso, è già costruita, e tale che basterebbe benissimo a se stessa se il mito non l’afferrasse e non ne facesse immediatamente una forma vuota, parassitaria. Il senso è già completo, il senso allontana la sua contingenza; si svuota, s’impoverisce [...] una regressione anormale dal senso alla forma, dal segno linguistico al significante mitico”*⁵³

Il pensatore francese però ci tiene a chiarire come per lui ci sia un punto “capitale”: “*la forma non sopprime il senso, semplicemente lo impoverisce, lo allontana, lo tiene a disposizione. Si pensa che il senso sia destinato a morire, ma è una morte in sospenso: il senso perde il proprio valore ma conserva la vita, di cui si nutrirà la forma del mito*”⁵⁴ parole potentissime che definiscono magistralmente come il mito in questa “morte sospesa” rimpinzi la sua forma ai danni del valore e del senso. Questo gioco continuo tra

⁵⁰ Ivi, pp. 198-199

⁵¹ Ivi, p. 199

⁵² *Ibidem*

⁵³ *Ibidem*

⁵⁴ Ivi, p. 200

sensu e forma definisce il mito in sé e discosta la forma del mito dal simbolo. L'immagine che ne abbiamo è una presenza indiscutibile e imperfettibile, dotato di forma conclusa e per questo non facilmente attaccabile.

La presenza di tutti questi elementi all'interno della concezione mitologica rimarkano e ampliano la forte corazza che il mito si costruisce attorno, per proprietà intrinseche ed estrinseche, va però continuato a ribadire come la struttura a barriera, al suo interno, nasconde una leggerezza tale che può essere spazzata, un vuoto poco significativo, una confusione e un'incertezza tale che fanno del mito un nemico complesso ma de-costruibile attraverso una conoscenza critica delle argomentazioni e della sua natura: *“di fatto, il sapere mitico è un sapere confuso, formato da associazioni incerte, indefinite. Bisogna insistere su questo carattere aperto del concetto: non è affatto un'essenza astratta, purificata, bensì una condensazione informale, instabile, nebulosa, la cui unità e coerenza dipendono soprattutto dalla funzione”*⁵⁵. Ne viene che per Barthes uno dei caratteri fondamentali del mito è la sua appropriatezza e determinatezza, nel riferirsi specificatamente ad un certo tipo di target e non ad un altro *“il concetto risponde strettamente a una funzione, si definisce come una tendenza”*⁵⁶. Possiamo anche dire che il mito ha carattere interpellatorio, viene a cercare *“proprio me”*, conosce su chi puntare la sua forma, o meglio chi le muove e le fa circolare sa come puntarle verso un target specifico. La parola mito genera un'economia dell'intelligenza, con alla base una constatazione non una spiegazione. Abolisce la complessità degli atti umani e ogni dialettica, organizza un mondo senza contraddizioni che perciò si dispiega nell'evidenza inconfutabile. Cosa può ridarci questo in termini linguistici? *Ambiguità espressiva*, questo è ciò che generano le parole che si gonfiano come miti, le narrazioni che divengono miti, sono destinate all'ambiguità in una performance che diviene maggiormente magistrale più esiste l'allontanamento dalla discussione degli argomenti. Se anche il discorso viene inquinato dalla superficialità, abbandona il giudizio, si rende dato e non terreno di scontro di visioni, ecco se anche questo è così allora il mito vive una permanenza inscalfibile, si gonfia la sua parte di verità data, ma non possiamo porci a questo mondo credendo di essere circondati da verità assolute. Siamo esseri del dubbio, un nostro valore e pregio dovrebbe essere quello di tenere vivo il dubitabile. Nel dubbio nasce la scoperta, nel

⁵⁵ Ivi, p. 201

⁵⁶ *Ibidem*

dubbio mi trasformo perché sento che non tutto è abbastanza raggiunto, nel dubbio mi interrogo, creo filosofia; questo ci avrebbe anche detto Socrate con la sua maieutica che punta verso uno scopercchiamento della verità, che in quanto tale dall'essere umano non può essere raggiunta ma va ricercata perché in questo ci identifichiamo, perché nella ricerca si forma la consapevolezza della propria limitatezza che è prerogativa fondamentale del vivere con filosofia. Potremmo anche fare un riferimento verso Kant a questo, dove nell'introduzione alla *"Critica della ragion pura"* vi è un'esplicita intenzione di mostrare che sta nella natura umana un'esistenza corrosa da un eterno ciclo di domande senza risposta. Se pensiamo che tutto questo sia dimenticabile, relegabile all'angolo, allora perdiamo un valore umano fondamentale che risiede nella *ricerca*. Il mezzo del dubbio, il mezzo della ricerca, è il discorso che deve mantenere forme di altezza e concretezza fondamentali ad uno scopo trasformativo. Non possiamo lasciare al mito l'eredità del nostro discorso, ma soprattutto una consapevolezza di adattamento storico che non per forza coglie le difficoltà di un tempo, le esigenze di una generazione, le debolezze di una società.

Come si connettono la forma del mito, il concetto, il senso e la significazione a due facce? Roland Barthes ci spiega molto bene come si muovono in concomitanza questi elementi, quali forze agiscono sull'uno e sull'altro e quali sono gli indebolimenti che avvengono all'interno del mito e la sua capacità di rafforzarsi: *"il mito non nasconde nulla"*⁵⁷, prima di introdurre l'analisi della struttura interna ci confessa apertamente la sua trasparenza, ci avverte sul fatto che il mito non necessita di nascondere nulla, si presenta a noi in maniera molto chiara e diretta. Ricordiamo la notifica come caratteristica, il designare anche, del mito, concreto e severo nel suo presentarsi a noi. Continua Barthes:

*"Non c'è alcuna latenza del concetto rispetto alla forma: non c'è affatto bisogno di un inconscio per spiegare il mito. Evidentemente siamo di fronte a due tipi diversi di manifestazione: la presenza della forma è letterale, immediata: di più, è estesa [...] gli elementi della forma hanno dunque tra loro rapporti di collocazione, di vicinanza: il modo di presenza della forma è spaziale. Il concetto al contrario si dà in maniera globale, è una sorta di nebulosa"*⁵⁸,

Presenza spaziale estesa e questa nebulosa che non rimanda affatto a chiarezza del concetto. La differenza del darsi tra forma e concetto è netta, per questo strana risulta

⁵⁷ Ivi, p. 203

⁵⁸ *Ibidem*

essere anche la loro unione che avviene in un rapporto di deformazione. A sua volta abbiamo poi il significante che abbiamo introdotto con le sue due facce presenti nella struttura mitica: *“il significante ha due facce: una piena, che è il senso, una faccia vuota, che è la forma [...] quello che il concetto deforma, è, evidentemente, la faccia piena, il senso [...] ma questa deformazione non è abolizione [...] il concetto, alla lettera, deforma ma non abolisce il senso: un verbo farà intendere questa contraddizione: lo aliena”*⁵⁹ è enormemente interessante la posizione di Barthes di portare in gioco l’alienazione nella concezione deformatrice del concetto rispetto al senso, è come se all’interno del mito avvenisse quello che lo stesso mito può generare nella realtà sulla società: potrebbe alienarla. Prosegue poi lo scrittore francese: *“bisogna sempre aver presente che il mito è un sistema duplice: vi si produce una sorta di ubiquità: l’avvio del mito è costituito dall’arrivo di un senso [...] la significazione del mito è costituita come da un congegno in continuo movimento che alterni il senso del significante e la sua forma, un linguaggio oggetto e un metalinguaggio”*⁶⁰, torniamo sostanzialmente a quella posizione iniziale e binaria che avevamo affrontato tra linguaggio oggetto e metalinguaggio, il linguaggio a cui il mito si aggancia per costruire il suo sistema, e poi c’è il mito stesso. Barthes conferma come la forma sia vuota ma presente, il senso assente e tuttavia pieno⁶¹, teniamo a mente il legame tra pienezza e vuoto propria del mito che avevamo già citato in precedenza, *“da questa ambiguità costitutiva della parola mitica deriveranno due conseguenze per la significazione: essa si presenterà come una notificazione, e, insieme, come una costatazione. Il mito ha un carattere imperativo, interpellatorio [...] viene a cercare me: è diretto verso me che ne subisco la forza intenzionale, mi intima a ricevere la sua ambiguità espansiva”*⁶² parole che rimarcano chiaramente il percorso verso l’interno, la fenomenologia del mito viene dispiegata perfettamente da Barthes nelle sue parole dirette quanto la forma del mito, imperative quanto la spiegazione dell’essenza della forma e del senso costitutivi del mito. Come ultime parole nell’analisi mitologica vorrei citare queste che ritrovo essere una forma conclusiva aperta ma dura nel suo definire i bordi: *“il mito è una parola rubata e restituita. Solo che la parola riportataci non è più interamente quella sottratta: nel riportarla, non la si è esattamente rimessa al*

⁵⁹ Ivi, p. 204

⁶⁰ Ivi, p. 205

⁶¹ Cfr. Barthes R., *Miti d’Oggi*, p. 205

⁶² Ivi pp. 205-206

suo posto”⁶³, un de posizionare la realtà, un portarla fuori, che influisce sul processo creativo e trasformativo della parola che non è esattamente più lei, ma qualcosa è cambiato.

La conclusione del processo di scrittura di *“Miti D’oggi”* pone un problema e lo porta alla luce come una sfida contemporanea ancora aperta che va ricordata:

*“Oscilliamo continuamente tra l’oggetto e la sua demistificazione, incapace di rendere la sua totalità: perché se penetriamo l’oggetto, lo liberiamo ma lo distruggiamo; e se gli lasciamo il suo peso, lo rispettiamo ma lo restituiamo ancora mistificato. Sembra quasi che si sia condannati per un certo tempo a parlare sempre eccessivamente del reale. Ciò si deve indubbiamente al fatto che l’ideologismo e il suo contrario sono comportamenti ancora magici, terrorizzati, abbagliati e attratti dalla lacerazione del mondo sociale. E tuttavia è questo che dobbiamo cercare: una riconciliazione del reale e degli uomini, dalla descrizione alla spiegazione, dall’oggetto e del sapere”*⁶⁴

La ricerca di un ritorno tra reale e il soggetto, tra ciò che si dà come descritto e alla spiegazione. È una chiusura auspicante di un cambio di prospettiva ma che purtroppo Barthes non ha inseguito fino in fondo. Il portare la struttura mitica alla luce però ha fatto in modo di far interrogare molti altri studiosi sulla questione e su come la nostra società costruisca o si alimenti di miti già esistenti. Vederne i tratti essenziali e lo scheletro con la quale si sorregge in piedi è fondamentale per la nostra analisi critica dei miti come ci sono arrivati al giorno d’oggi, e su come si siano inseriti nelle nostre istituzioni ponendoci limiti non indifferenti. Ancora però non è il momento di prendere di petto la questione educativa e pedagogica, prima di questo analizzerò alcuni passi propri di *“Miti D’oggi”*, per delucidare ancora di più quale sia stato il metodo e gli strumenti utilizzati da Roland Barthes per eseguire il suo studio sulla società francese del novecento.

[1.2.1] Dove risiedono le parole mito:

Dobbiamo collocare storicamente *“Miti D’oggi”*; questo libro di Barthes viene scritto nel biennio che comprende il lasso temporale dal 1954 al 1956, dobbiamo farlo perché nella sua stesura è un libro che chiama in causa questioni sociologiche, filosofiche e linguistiche. Comprendere la sua collocazione ci aiuta a connettere lo stato emotivo,

⁶³ Ivi, p. 207

⁶⁴ Ivi, p. 238

fisiologico e logico di una società ma anche il vento idealistico che marciava negli stessi anni coincidenti la stesura del libro. Possiamo dire che il libro procede seguendo due vie: da un lato una critica ideologica applicata al linguaggio della cultura di massa, e dall'altro uno smontaggio semiologico di questo linguaggio. Torniamo sempre sulla questione linguistica che fa da fondamento alla mia tesi; in ugual modo sostiene anche qualsiasi ragionamento di Barthes dal post "*Elementi*"⁶⁵ in poi. Rimarco in maniera ridondante sul fatto che non possiamo parlare di mito, di discorso, di discorso educativo, di pedagogia, ma anche di filosofia, senza considerare l'essenza del linguaggio che accompagna tutto quello che muove tali discipline ed elementi.

Il contenuto di studio di Barthes per portare avanti la stesura di questo volume non è stato altro che la sua quotidianità, è incredibilmente interessante come la lettura della realtà e la sua osservazione possano portare ad analisi teoriche velate di grandissima significazione; Isabella Pezzini in "*Introduzione a Barthes*" scrive che il saggio è stato scritto "*sotto lo stimolo e la fascinazione dell'attualità*"⁶⁶, un farsi affascinare, trasportare all'interno della realtà semplicemente seguendo lo stimolo di quello che Barthes sentiva e del progetto linguistico – teorico che aveva in mente. Nella premessa al testo Barthes segue così la sua esposizione dell'idea dietro alle parole:

*"Il punto di partenza di questa riflessione era il più della volte un senso di insofferenza davanti alla 'naturalità' di cui incessantemente la stampa, l'arte, il senso comune, rivestono una realtà che per essere quella in cui viviamo non è perfettamente storica: in una parola soffrivo di vedere confuse ad ogni occasione, nel racconto della nostra attualità, Natura e Storia, e volevo ritrovare nell'esposizione decorativa dell'ovvio l'abuso ideologico che, a mio avviso, vi si nasconde"*⁶⁷

Il pensatore francese ci parla dunque di *abuso linguistico*, una parola estremamente forte ma che se pensiamo a tutte le caratteristiche stilate attorno al mito non ci fa andare molto distante: parola rubata, notifica e costatazione, deformazione del senso, e la questione di una pienezza vuota. In tutto questo si compie l'abuso linguistico silenzioso che sposta la *parole* dalla loro posizione e non le rimette più allo stesso posto. Il mito è confuso e confonde a sua volta la società, la illude di una presunta verità tozza ma che infondo risulta vuota il più delle volte. Lo dico forse troppo poco perché il progetto della tesi

⁶⁵ In riferimento a *Elementi di Semiologia* – Roland Barthes (1964)

⁶⁶ Pezzini I., *Introduzione...*, op.cit., p.23

⁶⁷ Barthes R., "*Premessa*" In *Miti d'Oggi*

sostenuta è quello di dimostrare che il mito sia in parte negativo per la società odierna, ma dobbiamo ricordare fermamente che non tutto del mito porta verso una direzione errata. Non per forza occorre de – mitizzare tutto, alle volte il mito rassicura, alle volte trasporta verso il vero. Ma spesso sconnette. È utile però tenere a mente questa dualità: la mia non vuole per forza di cose essere una distruzione totale del senso del mito, ma piuttosto una costruzione consapevole della dinamica mitologica nella nostra società.

Tornando al rapporto di “*Miti D’Oggi*” con la società, Isabella Pezzini nel suo testo ci esplica molto bene quale sia il progetto di Barthes e la maniera alla quale si è voluto costruirlo:

“In miti d’oggi è la Francia stessa ad essere etnografata [...] collaborano tutti insieme alla mitologia dell’uomo contemporaneo, un mondo dai tratti in apparenza ingenui e gratificanti dove in realtà per Barthes è ipersignificante di una medesima ideologia, di un sistema di valori trasmesso <<sottobanco>>, storicamente determinato ma tendente a presentarsi come immobile ed eterna legge di natura. L’idea di Barthes è che proprio la supposta innocenza di tutti questi segni in circolo virtuoso, la loro naturalezza che invoglia alla complicità, sia in realtà l’effetto costruito e raggiunto dell’ideologia della cultura di massa, che gli si presenta come il degrado di quella tradizione borghese, e che si tratta energicamente di demistificare”⁶⁸

Il rapporto dunque tra una Francia all’apparenza ingenua ma che in realtà, nella visione di Barthes, si articola e sviluppa con un’ideologia uniformante dettata da valori iniettati tramite i miti presenti nelle vene del tessuto sociale. Barthes incolpa la cultura di massa di generare e portare in auge questi segni in circolo nella realtà, in maniera apparentemente innocente, ma che infine fissano quell’ideologia di cui ci spiega quanto sia complesso liberarsi. È perciò lo stesso uomo che genera la sua chiusura ideale, siamo artefici del mito perché generiamo *parole*⁶⁹, e lo facciamo in una generazione di un discorso di fondo malato perché tende a voler costruire questa meccanicizzazione del pensiero.

Ci interesseremo di vedere alcuni di questi saggi scritti da Barthes, cercando un’analisi critica della situazione osservata negli specchi di realtà che narra; non servono tutti e nemmeno molti, “*questi saggi non tendono ad uno svolgimento organico: il loro legame è di insistenza, di ripetizione. Perché non so se, come dice il proverbio, le cose ripetute*

⁶⁸ Pezzini I., *Introduzione...*, op.cit., p. 24

⁶⁹ “Parole” intesa nel senso semiologico del termine in “*Elementi di Semiologia*”

piacciono, ma credo almeno significhino”⁷⁰ e sicuramente significano, in uno spazio semiologico, linguistico, filosofico, pedagogico, sociologico.

Ecco dunque che la direzione intrapresa da Barthes non è quella di analizzare la società e i suoi aspetti mitologici nascosti sotto centinaia di punti di vista e ridarci sempre una prospettiva differente, lo fa per insistere ripetutamente e ciclicamente sullo stesso concetto visto da prospettive sociali diverse. L’insistenza *significa*, può generare senso attraverso la sua ripetitività all’interno della visione mentale delle persone, certo non piace, non appassiona totalmente; leggere “*Miti D’Oggi*” non è una passeggiata in una poesia bucolica, ma rimarca aspetti sociali incastonati nell’ombra della nostra verità. Intendere come il mito penetra le vene sociali attraverso le dinamiche più quotidiane possibili è il viaggio che Roland Barthes compie in questo scritto empirico sotto molti aspetti. Analizzerò ora di seguito quattro saggi interni al testo per dare una direzione alla teoria di Barthes, alle sue parole e al suo pensiero, ma anche per indirizzare il passaggio che Paolo Mottana compie in “*Miti d’oggi nell’educazione*” dove la dinamica mitica è trasportata nel mondo educativo in una prospettiva simile alle metodologie Barthiane sulla società del suo tempo. Arrivando così poi alla mia analisi finale di mitologie inserite nel contesto pedagogico contemporaneo dove alla base vi è sempre la letteratura di Barthes. I quattro saggi in questione all’interno di *Miti D’oggi* sono: *Il mondo del catch*, nonché il primo spunto presentato da Barthes, e per quello che ho analizzato nel testo riterrei dire il più importante; *Marziani* che ci farà spaziare su questioni identitarie e sui miti legati per l’appunto all’identità e all’alterità; *Giocattoli* dove il tema sociologico del bambino è forte e la nostra proiezione identitaria lo è altrettanto; e infine *Due miti del giovane teatro* in cui potremmo fare una riconduzione mitologica alla realtà del nostro tempo ma anche all’educazione della nostra contemporaneità.

- *Il mondo del catch*⁷¹

Il primo spazio di studio che vediamo aprendo le pagine di “*Miti D’Oggi*” è “*Il mondo del catch*”, determinato da Barthes come uno spettacolo eccessivo che ha nelle sue corde l’enfasi ereditaria dei teatri antichi: “*del resto il catch è uno spettacolo all’aperto, perché*

⁷⁰ Barthes R., *Miti d’Oggi*, in “Premessa”

⁷¹ Vedi Barthes R., *Miti D’oggi*, p. 5

*è il carattere gagliardo e verticale del campo luminoso, e non il cielo, che costituisce l'essenziale del circo e dell'arena*⁷², è un teatro greco che abbraccia la natura e non nasconde segreti nell'esprimere la sua emozione. Distanza questa usanza dalla concezione sportiva e cerca di avvicinarla sempre più al teatro, ma il catch che Barthes intende è quello crudo di strada, amatoriale o dilettantistico che a dir si voglia. Lo spettatore di questo genere, ci dice l'autore, non si interessa di chi vincerà l'incontro, di quale sarà il risultato finale, accoglie le passioni che vi viaggiano all'interno: *"il catch esige dunque una lettura immediata dei sensi giustapposti, senza che sia necessario connetterli [...] in altre parole il catch è una somma di spettacoli nessuno dei quali è una funzione: ogni momento impone la conoscenza totale di una passione che si eleva sola e dritta, senza mai estendersi verso il coronamento di un risultato"*⁷³. I gesti allora che saranno proposti dal lottatore saranno carichi di significato fino a giungere ad un "parossismo" come definito dall'autore, un abbandono del controllo. La mitologia visiva e funzionale qui si esaurisce nell'essenza d'enfasi che richiamavano i teatri greci

*"Questa funzione di enfasi è ben la stessa del teatro antico, il cui meccanismo, la lingua e gli accessori concorrevano alla spiegazione esageratamente visibile di una Necessità. Il gesto del lottatore vinto che rende manifesta al mondo la sua sconfitta e lungi dal mascherarla l'accentua e tiene come una nota allungata, corrispondente alla maschera antica che deve rendere manifesto il tono tragico dello spettacolo"*⁷⁴.

Un'immagine a dir poco suggestiva di questa nota che si propaga nello spazio della sofferenza, di un lottatore umano che nel suo personaggio teatrale è sconfitto, ma non prova vergogna del proprio dolore e delle sue lacrime, del quale ha anche gusto. I segni inseriti nel mondo del catch ci dice Barthes sono perciò dotati di una chiarezza totale, espliciti: quando i combattenti salgono sul ring il pubblico viene investito dall'evidenza dei loro ruoli. Altra immagine decisamente teatrale, visiva e espansiva di come i significati agiscono in questa situazione che l'autore osserva; probabilmente immerso in una coltre di uomini sudati e esultanti fronte a tale spettacolo, e questo pensatore francese piccolo e minuto all'angolo a prendere appunti su dinamiche sociali ben più alte di un semplice sport da combattimento. Proseguendo nella sua analisi teatrale del mondo del catch ci dice che il primo punto chiave di un combattimento è il *corpo* del lottatore, che

⁷² Barthes R., *Miti D'Oggi*, p. 5

⁷³ *Ivi*, p. 6

⁷⁴ *Ibidem*

assumerà un ruolo specifico, un'immagine e una raffigurazione delineata dal quale non potrà uscire; la parallela è la stessa che segue la commedia dell'arte nel quale i personaggi sanno perfettamente in che costume si posizioneranno e sanno dunque di conseguenza quali caratteristiche specifiche avranno nella rappresentazione: *“Pantalone non potrà non essere un cornuto ridicolo, Arlecchino un servo astuto e il Dottore un pedante imbecille”*⁷⁵ alla stregua di quanto Dario Fò ci avrebbe affermato sulla Commedia. Quello che Barthes fa è dunque un portarci a definire il catch come una *“Commedia umana”* *“dove le più sottili gradazioni sociali della passione incontrano sempre, fortunatamente, il segno più chiaro che le possa raccogliere”*⁷⁶ ecco allora che su questo piano non importa più che la passione sia autentica, conta solo coglierla nella sua raffigurazione *“nel catch non c'è problema di verità come non c'è a teatro. In questo come in quello, quanto ci si aspetta è la raffigurazione intellegibile di situazioni morali abitualmente nascosti [...] è uno svuotamento dell'interiorità a vantaggio dei suoi segni esteriori, questo esaurimento del contenuto nella forma”*⁷⁷ e qui risuona fortissima la presenza delle caratteristiche mitologiche estremamente ricche all'esterno e figuranti di un vuoto interno, una forma perfettamente regolata priva di un contenuto. Tornando sul concetto chiave dello spettacolo della sconfitta Barthes continua: *“non è uno scioglimento, bensì, al contrario, una durata, una esibizione che riprende gli antichi miti della Sofferenza e dell'Umiliazione pubblica [...] il lottatore è come crocifisso alla luce del giorno, agli occhi di tutti”*⁷⁸, quello che sta facendo Barthes è scomporre un'immagine come l'atto sportivo del catch in una serie di richiami antichi ai miti connettendo il tutto con la rappresentazione teatrale, l'immagine religiosa e l'immagine umana del passato. La bravura di una metodologia di sguardo del genere è intuibile semplicemente leggendo quante sfumature l'autore è in grado di generare nella sua materia scompositiva. Così come si era mosso nella scomposizione del linguaggio in *“Elementi”*, Barthes scompone anche il reale, scova segni e significati come l'azione del segugio che tanto si avvicina alla definizione che abbiamo visto di Eco nel rappresentare il semiologo.

Un altro punto di arrivo importante in questo saggio sul catch è la congiunzione al concetto di *giustizia*: *“il catch ha soprattutto il compito di mimare un concetto puramente*

⁷⁵ Ivi, p. 7

⁷⁶ Ivi, p. 8

⁷⁷ *Ibidem*

⁷⁸ Ivi, pp. 10-11

morale: la giustizia. L'idea di ripagamento è essenziale al catch e il 'Fagli male' della folla significa prima di tutto un 'Fagliela pagare'".⁷⁹ È perciò un concetto di giustizia coesistente nella sua fisionomia allo sport indicato, è un risistemare i conti con ciò che lo spettatore ritiene giusto e quindi venirne soddisfatto,

"Per l'appassionato di catch nulla è più bello del furore vendicativo di un lottatore tradito che si scaglia con foga non su un avversario fortunato ma sull'immagine sferzante della slealtà. Naturalmente qui importa molto di più il processo di giustizia che non il suo contenuto: il catch è prima di tutto una serie di compensazioni. Questo spiega come i rovesciamenti di situazioni posseggano agli occhi degli appassionati del catch una sorta di bellezza morale"⁸⁰

Pago il prezzo del biglietto per vedere che le cose funzionino nel mito della società giusta, non voglio vedere slealtà e se la vedo voglio che sia correttamente punita in fronte ad un core di giudici (l'arbitro) e ad un pubblico scatenante l'ira e richiedente ordine. Perché la giustizia altro non è che una volontà di intervenire sul reale al fine di costruire un ordine ideale. Conclusa la battaglia tra bene e male, tra giusto e ingiusto (e qui Socrate ci direbbe: "chi stabilisce cosa è giusto in uno spazio condiviso? Qual è la verità se nemmeno quella degli Dei può essere esatta"), tra ruoli definiti che vengono dettati dal corpo del lottatore, concluso tutto ciò Barthes ri conduce al teatro con una riflessione densa di significati latenti:

"Quando l'eroe o il farabutto del dramma, l'uomo che è stato visto qualche minuto prima invasato da un furore morale, ingrandito alla misura di una sorta di segno metafisico, lascia la sala del catch, impassibile, anonimo, con una valigetta appesa a un braccio e all'altro braccio la moglie, nessuno può dubitare che il catch posseda la capacità di trasmutazione propria dello Spettacolo e del Culto. Sul quadrato e nel fondo stesso della loro volontaria ignominia essi sono la chiave che apre la Natura, il gesto puro che separa il Bene dal Male e svela la figura di una Giustizia finalmente intelligibile"⁸¹

Una chiusura di scritto incredibilmente significativa, che racchiude tutto il viaggio mitologico che Barthes ha percepito nella sua osservazione del campo del catch; uno spazio sportivo che diviene teatro, diviene campo di giustizia, palcoscenico di ruoli riconducibili alla Commedia dell'arte, diviene terreno dove esiste bene e male e un pubblico da soddisfare. La realtà carica di miti inizia qui, da questa prima analisi dello scrittore francese che ci porta in una dimensione di lettura del reale, del vissuto, che prima

⁷⁹ Ivi, p. 11

⁸⁰ *Ibidem*

⁸¹ Ivi, p. 14

d'ora non era mai stata affrontata. Leggiamo il reale, la quotidianità, come un segno ricco di densità nascosta che non cogliamo e che solo un pensatore unico è riuscito a porci a coscienza. Così come lui ha penetrato il quadrato del catch io con l'aiuto del testo di Paolo Mottana leggerò il campo di un'aula scolastica.

- *Marziani*⁸²

Il mito dell'altro, l'altro come nemico, come minaccia. Quante occasioni hanno aperto le strade a questa narrativa, che è la principale di un mondo occidentale quale il nostro, che deve idearsi un possibile nemico potenzialmente pericoloso e ostile. Viviamo un'esistenza dove un'armonia globale pare utopica, dove è più importante una cosiddetta socializzazione anticipatoria negativa rispetto alla mia esperienza diretta che potrebbe rivalutare le impressioni (spesso errate) sull'alterità. Se la minaccia non è umana, non è una malattia o una nuova specie animale, ecco che l'uomo costruisce la controparte aliena:

*“Il mistero dei dischi volanti in un primo tempo è stato prettamente terrestre: si supponeva che il disco venisse dall'ignoto sovietico, da quel mondo privo di chiare intenzione quanto un altro pianeta. E già questa forma del mito conteneva in germe il suo sviluppo planetario; perché se il disco da ordigno sovietico è diventato con tanta facilità ordigno marziano ciò si deve al fatto che la mitologia occidentale attribuisce al mondo comunista la stessa alterità di un pianeta”*⁸³

Barthes prosegue spiegandoci come da un mito della guerra si è passati a quello del giudizio, perché *“Marte è imparziale: Marte viene sulla terra per giudicare la Terra, ma, prima di condannare, Marte vuole osservare, capire”*⁸⁴, ovviamente qui Marte viene usato dallo scrittore come sineddoche che racchiude l'alieno. Ma la mente umana genera in questa visione una proiezione identitaria fortissima, si immagina Marte così come la propria società si è evoluta, con una storia maturata al passo con la nostra, una geografia identica, una tecnologia simile, *“Marte viene così a configurarsi come una terra sognata”*⁸⁵. Sbarcare su Marte per l'uomo significa trovarci la Terra stessa. Barthes ci fa notare come tutta questa psicosi sia basata sul *mito dell'identità*; di un doppio che ci

⁸² Vedi Barthes R., *Miti D'Oggi*, p. 33

⁸³ Ivi, p. 33

⁸⁴ *Ibidem*

⁸⁵ Ivi, p. 34

creiamo. L'identità umana infatti si crea su un livello individuale, che diviene personale, e su uno sociale, che diviene culturale, in questo processo che si realizza nel contesto quotidiano l'individuo compie una riflessione del proprio sé sull'altro e il mondo sociale diviene uno specchio in cui vediamo noi stessi (Charles Cooley e il *sé riflesso*)⁸⁶. È un continuo processo di comparazione che nell'estratto *Marziani*, contenuto in "Miti D'Oggi", viene a protrarsi fino ad un andare oltre la Terra e oltre il nostro spazio conosciuto. Inoltrarsi nell'ignoto, in ciò che potremmo definire sconfinato ma che comunque cerchiamo di tendere a designare come simile a noi in un processo identitario dell'uomo che si riferisce al mito dell'identità. Percepriamo il bisogno di rispecchiarci anche in una concezione così ampia come l'ignoto spaziale e altero.

L'altro aspetto peculiare è quello che riguarda immaginarsi l'alterità quale una minaccia, come un qualcosa che ripudiamo o di troppo sbagliato per riuscire a integrarsi con noi: *"uno dei caratteri costanti di ogni mitologia piccolo-borghese è proprio questa incapacità d'immaginare l'Altro. L'alterità è il concetto che più ripugna al 'buon senso'. Ogni mito tende fatalmente ad un antropomorfismo stretto"*⁸⁷, siamo inseriti in una società culturale che cova da sempre un distacco verso l'alterità, non lo viviamo come ospite, non lo viviamo come un dono, ma percepiamo la questione in una sorta di disturbo che ci porta a generare nemici prossimi vicini a noi o lontani *"non servono molti sforzi per appurare la natura di quella invisibile cornice di significato che racchiude la nostra concezione di alterità culturale soprattutto quando questa segna dal di dentro la nostra quotidianità [...] la cornice significativa è quella di una minaccia sinistra e incombente tutta giocata sulla contrapposizione noi/loro, così in accordo con quella grammatica della paura"*⁸⁸. Da questo estratto in cui cito Luca Agostinetto, capiamo bene il tratto che Roland Barthes ci fa intendere in maniera molto più letteraria e velata: il procedimento con cui la società assume la posizione sull'alterità viene a generarsi da una irrazionalità interiore insita nella nostra cultura e da cui, se non si prende consapevolezza, difficilmente ci si distacca. Il mito identitario e del nemico, il mito della guerra e del giudizio partono dalla incapacità umana di porsi nell'altro; tendere verso un'educazione all'apertura e al decentramento sarebbe la via più consona per imparare a fare quello che Ricoeur chiama

⁸⁶ Cfr. Gray P., *Psicologia*, Zanichelli, Bologna 1997, p. 618

⁸⁷ Barthes R., *Miti D'Oggi*, p. 35

⁸⁸ Agostinetto L., *Oltre il velo l'Intercultura che fa scuola*, 2016, Pensa MultiMedia Editore, n.1, p. 73

il “*dimorare presso l’altro*”⁸⁹, e che possiamo delineare in una antropologia spontanea che vede la sua missione nell’approssimarsi all’altro ed evocare un’alterità interiore dove “*il volto dell’altro emerge da un’interiorità comune alla mia*”⁹⁰. Il presupposto per sconfiggere il mito e i miti che Barthes fa trasalire in “*Marziani*” potrebbe essere la consapevolezza di partire da questa posizione identitaria e di prospettiva verso l’altro, un’antropologia dell’educazione orientata verso la sfumatura delle linee demarcatrici tra “noi” e “loro”; una riduzione del confine nell’ideale di un’umanità più inclusiva possibile⁹¹.

- *Giocattoli*⁹²

Arriviamo all’analisi di “Giocattoli”, un estratto che ci trasporta in una dimensione che connette il mito alla sociologia. L’accostamento iniziale è tra il mondo adulto e la visione che ha del bambino e delle sue dimensioni contestuali: avviene una proiezione del mondo dell’adulto sul mondo infantile. Questa trasmigrazione si manifesta egregiamente nell’esempio dell’idea del giocattolo, che nasce come oggetto di svago, di distrazione, di divertimento, in realtà le sue sfumature occulte contengono significati derivanti dalla nostra concezione di vita economica e consumista. Barthes definisce i giocattoli più diffusi come un “*microcosmo adulto; sono tutte riproduzioni in formato ridotto di oggetti umani*”⁹³. Questa *maniera* di concettualizzare il bambino e il suo mondo parte da un’idea di socializzazione di origine deterministica; con socializzazione intendiamo il processo che ha l’obbiettivo di costruire l’identità personale e l’inserimento dei singoli nella società (definizione riconducibile a Emile Durkheim). L’approccio deterministico fonda le sue radici nel funzionalismo di Talcott Parsons (anni Cinquanta – Sessanta del Novecento) e vede innanzitutto il bambino come passivo nel suo rapportarsi alla società: ciò che deve fare il piccolo è solo interiorizzare e integrarsi negli aspetti sociali. Così facendo porterà a termine una corretta socializzazione; questa visione molto immobile però, e datata, chiude il bambino in una morsa dal quale non può staccarsi,

⁸⁹ Ricoeur P., *La Traduzione*, Morcelliana, Brescia 2001, p. 78

⁹⁰ Spagna F., *La Buona Creanza*, Carocci editore, Roma 2013, p. 68

⁹¹ Cfr. Spagna F., *Buona Creanza*, p. 107

⁹² Vedi Barthes R., *Miti D’Oggi*, p. 51

⁹³ Barthes R., *Miti D’Oggi*, p. 51

perché subire la società significa subirne i suoi miti, i suoi segni e i significati che già sono stati costruiti attorno al mondo. Impariamo ad essere adulti ancora prima di esserlo, impariamo l'ansia del tempo, lo stress delle scadenze, il sistema economico dal quale siamo schiacciati, impariamo ad arrabbiarci perché si perde o a simulare situazioni di vita di lavori già esistenti. L'inventiva del bambino viene troppo spesso a mancare in questo meccanismo, e nonostante il sistema di socializzazione di Parsons sia datato e gli approcci cambiati nella teoria, a livello pratico portare questa conoscenza in una cultura sociale è complesso e richiede diverso tempo. Per questo anche ad oggi è assolutamente attuabile il discorso che Barthes riporta sulla società francese del suo tempo. Per non parlare del fatto che in un certo senso questo tipo di condizionamento è favorevole a mantenere i futuri adulti assertivi verso lo stile di vita sociale costruito attorno a loro. Lo scrittore francese commenta così: *“il giocattolo francese significa sempre qualcosa, e questo qualcosa è sempre interamente socializzato, costruito dai miti, o dalle tecniche della vita moderna adulta”*⁹⁴ proprio quello che stavamo dicendo poc'anzi. Questa struttura crea un campo simulativo in cui siamo attori di un copione che non abbiamo scritto noi, i bambini non scelgono di significare il giocattolo in quella direzione, lo sceglie qualcuno prima di lui e per lui, e questa tipologia di segno gli verrà tramandata e insegnata quasi sicuramente inconsapevolmente e in una maniera ignara di intendere ciò che il significato nasconde. In questa prospettiva il bambino potrebbe crearsi la sua narrativa, con propri significati e modi di intendere il giocattolo, cosa lo ferma? Potremmo traslare questo ad un esempio pratico in cui il bambino viene bloccato nella sua creatività: se poniamo un bambino in un ristorante con la famiglia e lui preso da uno scatto di eroicità deciderà di salire sul tavolo per gridare come un supereroe, noi gli diremo che quello è sbagliato; la sua concezione del gioco si spezzerà a quel punto, sarà compromessa. Prima di compiere un gesto che nella sua mente era giocoso, e nella nostra errato e folle, impiegherà pensieri intrusivi che lo porteranno a non accingersi a compierlo nuovamente perché bloccato dalle possibili conseguenze. Moltiplichiamo questa sensazione ad una serie di tavoli da ristorante infiniti che nella nostra vita ci vengono posti giorno dopo giorno e quello che ci verrà restituito sarà un individuo generato da barriere sociali e mitologie che gli dicono verso quale direzione muoversi e verso quale no; seguiamo però Barthes nel ragionamento e riconnettiamoci a lui per intendere che la stessa visione ci viene riproposta

⁹⁴ *Ibidem*

dallo scrittore: *“il fatto che i giocattoli francesi prefigurino letteralmente l’universo delle funzioni adulte può solo, evidentemente, preparare il bambino ad accettarle tutte, costituendogli, prima ancora che possa ragionare, l’alibi di una natura che da sempre ha creato soldati, ‘vespe’ e impieghi postali. Il giocattolo fornisce così il catalogo di tutto ciò di cui l’adulto non si meraviglia”*⁹⁵. È molto interessante anche l’espressione finale che utilizza Barthes in questo passo, dove chiude con la parola *“meraviglia”* che ricordiamoci in senso Platonico/Socratico getta le sue radici nella filosofia; la filo-sofia (*amore per la sapienza*) ha come obiettivo la *meraviglia* nella sua accezione Socratica, una meraviglia che non giunge mai ad una risposta esatta ma è piuttosto limitata per natura. Un bambino che smette di meravigliarsi come fa un adulto, perde il senso di ricerca anche nel futuro. Perde il senso di mettere in discussione i contesti, la quotidianità cosparsa di miti, il senso esatto delle azioni che compie e verso cosa le esegue. Dicevo lo stesso all’inizio del *capitolo 1.2* dove il riferimento a Socrate era anche in quel caso necessario: l’uomo si compie nella ricerca, nella meraviglia, anche se tutto questo contesto filosofico non porta a risposte, non porta alle essenze, comunque educa al pensiero (e questo sarebbe anche il senso di una pedagogia filosofica, di una filosofia dell’educazione). Senza questo, come specificava Barthes, la nostra società perde la meraviglia, perde questo tassello che costituisce un punto fondante di quella consapevolezza ad un’ anima critica verso il contesto sociale. Senza ciò l’unica cosa che ci può giungere è l’affogare tra le mitologie circostanti. Il mio obiettivo, ma anche quello che Barthes si figurava, è quello di cercare di portare alla luce la consapevolezza di una diversa presa di coscienza. Barthes lo eseguiva in un senso molto più ampio, che mi permette di muovere la mia tesi su più campi: come quello linguistico o sociologico; io tenterò di farlo partendo da queste analisi dell’occhio del semiologo che possedeva Barthes (il segugio di Eco), per focalizzarle, spingerle e stringerle al mondo pedagogico dove lo sguardo critico deve esistere per uscire da mitologie fossilizzate dall’alba dell’educazione. A proposito dell’atto creativo del bambino e della fantasia Roland Barthes scrive:

“Davanti a questo universo di oggetti fedeli e complicati il bambino può costruirsi esclusivamente in funzione di proprietario, di utente, mai di creatore; non inventa il mondo, lo utilizza: gli si preparano

⁹⁵ *Ibidem*

gesti senza avventura, senza sorpresa né gioia. Si fa di lui un piccolo padrone abitudinario che non deve neppure inventare le molle della casualità adulta; gli vengono fornite già pronte”⁹⁶

Eccoci infine restituito il mito del proprietario, dell'uomo che deve essere proprietario di qualcosa: un'azienda, una casa, una macchina; noi siamo proprietari perché questo ci hanno insegnato sin dall'infanzia. E nel nostro essere proprietari pretendiamo di raggiungere sempre livelli maggiori di possesso. Tutto questo muove da un giocattolo, tutto questo viene letto dallo sguardo di Barthes che è (e continuo a stupirmi scrivendo e leggendolo) un lettore del reale al pari di un filosofo come Socrate o come Platone che scriveva dell'ultimo. Faccio davvero fatica a dividere queste due strade: quella che intraprese Barthes e il viaggio di Socrate che ho avuto il piacere di ripercorrere con letture dei dialoghi platonici assieme a Carlo Scilorini presso l'Università degli studi di Padova e con la quale mi sono promesso di portare nella scuola italiana un insegnamento in stile Socratico. Mi viene da dire però anche in stile barthesiano a questo punto.

- *Due miti del giovane teatro*⁹⁷

Giungiamo a conclusione di questo sguardo a lente d'ingrandimento sul saggio del 1957 di Roland Barthes; lo facciamo con *“Due miti del giovane teatro”* dove il pensatore francese cerca di accostare la realtà teatrale contemporanea a lui con quella del “vecchio teatro”: *“il giovane teatro eredita con furia alcuni miti del vecchio teatro (per cui non si sa più bene cosa li distingue l'uno dall'altro). Si sa per esempio che nel teatro borghese, l'attore ‘divorato’ dal suo personaggio, deve apparire infiammato da un vero incendio di passione”⁹⁸*, quindi la linea del passato segue il divenire presente, succede nel teatro, succede nella realtà. Le prospettive interne cambiano ma rimangono immutate alcune essenze; il teatro borghese che definisce Barthes ricerca l'approfondimento psicologico del personaggio, siamo nel pieno metodo Stanislavskij⁹⁹: *“si capisce bene l'intenzione di tale tempesta: fare della psicologia un fenomeno quantitativo, costringere il riso o il*

⁹⁶ Ivi, p. 52

⁹⁷ Vedi Barthes R., *Miti D'oggi*, p. 105

⁹⁸ Barthes R., *Miti D'oggi*, p. 105

⁹⁹ Vedi metodo Stanislavskij – si consiglia lettura *“Il lavoro dell'attore su se stesso”* Stanislavskij K.

dolore ad assumere forme metriche semplici”¹⁰⁰. Trasformare l’atto psicologico in una questione misurabile è portare le emozioni ad avere un minimo, un massimo e un punto medio calcolabile. Ancora una volta sembra che la società in cui siamo inseriti ricerchi di restringere a misure aspetti che tramite il metodo quantitativo non andrebbero considerate. Il parallelismo che potremmo fare è quello con la misura della questione dell’intelligenza all’interno della scuola e l’atto valutativo di per sé, la necessità di stendere un giudizio che possa essere valido per un bambino o un ragazzo e che dia un riscontro alla famiglia affamata di notiziabilità sul rendimento del figlio. Tutto restringibile in un giudizio scritto o una valutazione numerica; ma come si può restringere la conoscenza ad un livello metrico e come si può definire quale intelligenza sia più performativa di un’altra: la capacità di argomentare del ragazzo o la capacità di utilizzare la fantasia tra le connessioni della narrativa? La precisione della definizione o la ricerca di costruire e decostruire la propria conoscenza? Il mito della performance nel teatro come nella società risuona nella nostra quotidianità in maniera acuta, tanto da spingerci a cronometrare la performance scolastica o teatrale come fosse un tempo di una staffetta. Nell’intendere la società della performance, la narrativa a cui mi appoggio è quella di Maura Gancitano e Andrea Colamedici, con il loro *“La società della performance; Come uscire dalla caverna”*: *“La società della performance è una società che divora tutto, rende tutto commercializzabile – cioè qualcosa attorno al quale è possibile creare mercato, fare marketing, hype”*¹⁰¹. Ma cos’è la performance?

“La performance è il cuore dell’irrealismo della società reale [...] il volto del potere” in questo contesto irreale *“Non ha più l’aspetto di un Grande Fratello, ma di un Servizio Clienti, pronto ad accogliere il tuo reclamo e a sostituire la merce che non ti ha soddisfatto. È ciò che Byung Chul Han ha definito ‘Grande Fratello Benevolo’: se prima la censura si manifestava in modo sottrattivo – eliminando ciò che era scomodo o pericoloso – oggi siamo spinti a esibire, condividere e pubblicare”*¹⁰²

La conseguenza di agire a questa stregua è che la passione divenga una merce: *“un oggetto di mercato, inserito in un sistema metrico di scambio: io do i miei soldi al teatro, e in cambio esigo una passione ben visibile”*¹⁰³ il mito della passione acquistata si consuma in un teatro antico prima ancora che nel nostro, semplicemente i metodi

¹⁰⁰ Barthes R., *Miti D’oggi*, p. 105

¹⁰¹ Colamedici A., Gancitano M., *La società della performance*, Edizioni Tlon 2018, p. 22

¹⁰² Ivi, p. 26

¹⁰³ Barthes R., *Miti D’oggi*, p. 105

cambiano e si evolvono. Ma una passione acquistata è una passione fallacea, inoltre cresce tra le pretese dell'acquirente e di chi ne diventa proprietario, citavamo questo passaggio della proprietà anche in "giocattoli". In questa citazione a Barthes sembra riproporsi l'acquisto della "verità" che avveniva ai tempi dei Sofisti: vendere filosofia o meglio acquistare l'amore della sapienza, suona ridicolo già così. Un gioco molto pericoloso che porta ad un rendimento economico controllabile, dove anche la passione è dominata, il teatro lo è, per certi aspetti potremmo perciò muovere questo mito del controllo ad aspetti sociali. Possiamo dare un nome al paradigma egemonico che sottostà alla società contemporanea ormai da diversi decenni: neoliberismo, quella sfumatura politica che schiaccia tutti gli aspetti economici, sociali, culturali, educativi tutto, semplicemente racchiuso in una grandissima bolla di mercato. Come fa esperienza Barthes del teatro che vende passioni, noi facciamo esperienza tutti i giorni di una società che ci vende il tempo che abbiamo e come lo utilizziamo.

La questione del neoliberismo ci connette a diversi ambiti che riguardano spunti che Barthes tocca: l'essere sociale neoliberale è un imprenditore di se stesso, proprio come il bambino francese che cresce con il giocattolo già significato dall'adulto; l'essere neoliberale è pretenzioso di emozioni vere perché paga la sua vita tutti i giorni così come lo spettatore del teatro borghese; l'individuo neoliberale è incapace di concepire l'alterità perché oscurato dalla grammatica della violenza che gli si vende proprio come il piccolo borghese di Barthes tende alla generazione del "marziano"; la società neoliberale è composta di regole ben definite che si nascondono sotto la libertà individuale, con una giustizia che sa bene verso dove tendere, così come il borghese guarda il catch con occhi consapevoli delle punizioni di giustizia e dei ruoli definiti attorno al ring. La teorizzazione più interessante attorno alla società neoliberale penso venga composta da Byung Chul Han nel suo "Psicopolitica", saggio del 2016 che re incontreremo nel nostro percorso del secondo capitolo. Introduciamo ora solo una citazione che credo calzi molto bene con il discorso mitico fatto fino ad ora, alle sue composizioni e alle sue efficacie con l'essere umano: *"L'io che crede di essersi liberato da obblighi esterni e costrizioni imposte da altri, si sottomette ora a obblighi interiori e a costrizioni autoimposte, forzandosi alla prestazione e all'ottimizzazione. Viviamo una fase storica particolare, in cui la stessa*

libertà genera costrizioni”¹⁰⁴, la posizione di Han è profondamente interessante perché incanala non pochi aspetti che il mito nella società francese di Barthes fa agire nel profondo, nel non detto. Si connette inoltre a quella società della performance che la contemporaneità richiama. L’individuo della società neoliberale percepisce la liberazione ma al tempo stesso si chiude in obblighi auto-generati, obblighi nati da mitologie sottostanti al contesto sociale in cui vive. La società della performance si nutre infatti di questo; *“ciò che rafforza la società della performance non è il progresso tecnologico, ma la meccanica della nostra mente, il modo di intendere e valutare l’esistenza e la socialità*”¹⁰⁵, ma cosa ancora più particolare è che questa società *“accetta e nutre tutto ciò che la critica, purché sia performance*”¹⁰⁶. L’individuo neoliberale di Han, l’individuo performativo di Gancitano e Colamedici, è lo stesso tipo di individuo delineato da Barthes. L’essere mitizzato ha i medesimi riscontri di ciò che stiamo analizzando; ecco perché il concetto di Barthes non è fuori tempo ma fortemente attuale. Non possiamo non considerare il fatto che mitologie e linee di imposizione siano presenti in diversi aspetti della nostra vita e società, il problema deriva dal fatto che gli individui in questo contesto sono *“alienati”*, ovvero *“separati da una parte autentica di sé che disimparano ad abitare*”¹⁰⁷. Il problema che si pone qual è? Gancitano e Colamedici ci spiegano:

*“La società della performance non è riducibile a una serie di dinamiche socio-economiche esterne a noi, ma è una grammatica della mente, un modo di pensare che sta lentamente ma inesorabilmente colonizzando ogni abitante del mondo, nessuno escluso. Com’è ovvio, di fronte a questo sistema ognuno cerca una fuga e una giustificazione. Abbiamo paura di osservare e analizzare in profondità il fenomeno, di renderci conto di farne parte”*¹⁰⁸

E questa dinamica si manifesta fortemente anche nel contesto educativo/pedagogico.

Ora; imparato a leggere il linguaggio, imparato a capire come Roland Barthes decostruisce la realtà per studiarla, il viaggio da compiere sarà quello del raggiungimento del contesto scolastico. *“Miti d’oggi nell’educazione”* di Paolo Mottana, sarà la porta e la stanza in cui ci recheremo per vivisezionare la bolla educativa, non prima però di aver

¹⁰⁴ Han B.C., *Psicopolitica*, Nottetempo, Milano 2016, p. 9

¹⁰⁵ Colamedici A., Gancitano M., *La società...*, op.cit., p. 28

¹⁰⁶ Ivi, p. 31

¹⁰⁷ Ivi, p. 38

¹⁰⁸ Ivi, p. 40

connesso il “*discorso*” di Gennari a questo primo capitolo e all’educazione che è fatta di discorso vivo.

Capitolo Due: La ricezione dell’approccio semiologico e dell’analisi dei miti, in Pedagogia

- [2.1] Lo Specchio educativo del pensiero di Barthes; sul discorso e la pedagogia

Come rispecchiare Barthes nella nostra società moderna? In alcuni casi, dei tentativi li ho posti in essere io nel primo capitolo: ho preso ciò che Barthes ha analizzato, prima in termini semiologici e poi in quelli mitologici, e ho trasfigurato la relazione spazio temporale con le istituzioni sociali del nostro tempo. Abbiamo visto grazie ad Han quanto sia attuale il discorso sulla società neoliberista, ci siamo mossi in campi psicologici di riflessione del sé, in quelli sociologici legati alla socializzazione del bambino, in ambiti pedagogici cercando di realizzare che tra le istituzioni più mitizzate vi è quella scolastica. A questa disamina ora però faremo un passo indietro e poi due avanti, perché avevamo iniziato a sfumare il linguaggio e la questione semiologica, che rimane di fondo nell’analisi del mito, ma in un senso di fondamenta per un palazzo. Collochiamo di nuovo la semiologia in primo piano dato che, strumento fondamentale del mito, è la parola, il veicolare un messaggio, notizzarlo. Base della parola però rimane il *discorso*, citato in diverse occasioni ad inizio tesi con il libro di Mario Gennari “*Filosofia del discorso*”. Menzionavo già come il linguaggio sia medium del discorso¹⁰⁹, quindi abbiamo conosciuto le caratteristiche di cosa media il discorso, ma ancora non abbiamo definito il discorso in sé, se non in qualche accenno delle sue peculiarità principali come il fatto che sia un’entità dotata fisiologicamente di forma e sostanza¹¹⁰. Ho anche messo in luce come

¹⁰⁹ Si rinvia a quanto riportato a p. 1

¹¹⁰ Si rinvia a quanto riportato a p. 1

Gennari focalizza la dinamica del discorso ad una vicinanza della libertà, della parola e del pensiero. A pagina cinque citavo infatti così Gennari:

“Tra il pensiero e il discorso si dispone la libertà. Non c’è libertà nel discorso se prima non si è data la condizione di libertà nel pensiero. La libertà nel discorso necessita della libertà nella parola, che ha bisogno della libertà nel pensiero. Dunque, prima c’è il pensiero, poi la parola, infine il discorso, ma la libertà è la condizione fondamentale affinché l’uomo possa sentirsi libero di pensare, parlare, ascoltare e discorrere”¹¹¹

Crea una scala di valori che vede perciò avanti a tutto il pensiero, poi a seguire la parola e il discorso. Questo terzetto approda nella sua essenza realizzativa quando si riempie di libertà, che deve partire dal pensiero fino a giungere all’opportunità di parlare e di ascoltare apertamente l’altro. Continuavo poi a pagina dodici con questa citazione di Gennari in *“Filosofia del discorso”*:

“Il discorso comunica meglio se stesso quando riduce i margini di indeterminatezza interpretativa; il discorso significa meglio se stesso quando aumenta i margini di determinatezza stilistica. Il discorso del mondo comunica meglio e significa se stesso quando alla crescita dell’informazione corrisponde l’incremento formativo del mondo del discorso”¹¹²

Una stretta connessione tra sfera informativa e formativa attorno al discorso. Che solo in un margine di crescita vede un comunicare più performativo del discorso, ridotto nella sua indeterminatezza interpretativa. Da questi aspetti quindi riprendiamo in mano la conoscenza del discorso in una via più dettagliata che ci farà scendere tra le righe del saggio di Gennari. Ci riconnettiamo al linguaggio, alla sua sfera di libertà, all’importanza del discorso, per poi avvicinarci nuovamente al mito, però questa volta in senso educativo stretto.

L’aspetto interessante dell’inizio del saggio di Gennari è l’accostamento repentino con il silenzio; ma come? Parliamo di “discorso” e la partenza vede il protrarsi del silenzio? Proprio così, Gennari descrive la nostra società logorroica e affetta dal rumore¹¹³, attenta a produrre discorsi vuoti e come descrive lui *“a volte più assordanti del silenzio”¹¹⁴*. Non

¹¹¹ Gennari M., *Filosofia...*, op.cit., p. 48

¹¹² Ivi, p. 43

¹¹³ Ivi, p. 9

¹¹⁴ *Ibidem*

possiamo frammentare il discorso, scoprire la sua fenomenologia, senza passare per i silenzi: *“egualmente al discorso si alterna il silenzio poiché l’uno è parte dell’altro ed entrambi appaiono inscindibilmente connessi”*¹¹⁵. Altro aspetto che avevamo citato è la questione della libertà, ulteriore prerogativa fondamentale del discorso, ma che Gennari descrive come complessa da acquistare nella società neoliberale del nostro tempo dettata dal futile e dall’inutile: *“non si può essere certi di conoscere davvero la libertà se si è rinchiusi nell’eccesso di una comunicazione sempre più futile e inutile. Un potere silente – espressione societaria della tarda modernità e della sua anima neoliberista”*¹¹⁶, senza la liberazione da quest’anima, senza la consapevolezza di essere immersi in questa tipologia di società, non possiamo combattere il potere silente che rintocca il mito nella nostra vita come un pendolo, che controlla il linguaggio e le parole che si muovono attorno a noi, nei nostri spazi quotidiani e istituzionali. La questione della libertà e la citazione che rimanda al neoliberismo, ci permettono di riprendere in mano Han e il suo *Psicopolitica* per avere una direzione sostenuta dalla letteratura: *“la libertà è, nei fatti, l’antagonista della costrizione, essere liberi significa essere liberi da costrizioni. Al momento, questa libertà – che dovrebbe essere il contrario della costrizione – genera essa stessa costrizioni”*¹¹⁷; succede che nella società neoliberale la libertà è corrotta dalle costrizioni, continua infatti Han: *“come imprenditore di se stesso, il soggetto neoliberale è incapace di rapportarsi agli altri in modo libero da costrizioni [...] ci si sente davvero liberi soltanto in una relazione soddisfacente, in un felice essere-insieme all’altro. L’isolamento totale a cui ci conduce il regime neoliberale non ci rende davvero liberi”*¹¹⁸, ci costringe a vivere un’illusione di libertà individuale che si ripercuote sul pensiero, e quindi sulla parola, e quindi sul discorso. Questa libertà assaporata ma non vissuta è peggiore a molte altre forme di controllo, sorge dall’interno degli individui e soprattutto cancella forme di ribellione. Citando Han: *“la tecnica di potere del regime neoliberale non è proibitiva, protettiva o repressiva, bensì prospettiva, permissiva e proiettiva”*¹¹⁹ generando su questa riga la sensazione che la ribellione non avvenga in altro modo se non a se stessi, e quale sensazione peggiore di sentirsi sbagliati dall’interno. È una

¹¹⁵ Ivi, p. 10

¹¹⁶ *Ibidem*

¹¹⁷ Han B.C., *Psicopolitica*, p. 10

¹¹⁸ Ivi, p. 11

¹¹⁹ Ivi, p. 49

“*governance without government*”, dove l’individuo impara a gestire un rapporto con se stesso simile al capitale e come scrive Han la trasformazione da lavoratori a consumatori si è completata, lasciando ora spazio a un passo che sembra molto più temibile: la trasformazione da soggetti a *progetti*. Siamo progetti perché siamo noi stessi capitale da muovere, da utilizzare, siamo noi stessi oggetti di marketing performativo e della pervasività dell’animo neoliberale. Tutto ciò mette a rischio anche la democrazia, che assume caratteristiche frivole, Han ci dice: “*il neoliberismo fa del cittadino un consumatore [...] l’elettore in quanto consumatore non ha, oggi, alcun reale interesse per la politica [...] non è disposto a un comune agire politico e neppure ne è capace: reagisce solo passivamente alla politica, criticando, lamentandosi, proprio come fa il consumatore di fronte a prodotti o a servizi che non gli piacciono*”¹²⁰, questo atteggiamento dà vita a una *democrazia degli spettatori*, dove addirittura divenendo progetti, non solo ci ergiamo a spettatori ma veniamo utilizzati dal sistema in una linea di profitto. Di questo atteggiamento si macchia anche il discorso dunque, pervade il linguaggio e arriva a supportare il mito che si dirama a macchia d’olio nella società, fino a infiltrarsi intrusivamente nella scuola e nel discorso pedagogico. Seguendo Gennari a proposito dell’atteggiamento che sorge nell’animo neoliberale e che pervade il discorso, nel saggio segue così: “*più la lingua si riduce nella sua portata semantica, maggiore diventa la banalizzazione dei suoi contenuti. Il significato politico della comunicazione mediatica rimane intrappolato nella self-social-exhibition, che rappresenta solo l’ansia individuale e la vuotezza intersoggettiva*”¹²¹, e da questo nasce un uomo ansiogeno che vive il suo “*Dasein*” (in termini di Heidegger), ovvero il proprio “*essere nel mondo*” inteso come apertura al mondo, costretto al continuo tentativo di sottrarsi ad arbitri e imposizioni. In sostanza quindi un *Dasein* avvelenato. Il focus iniziale di Gennari nelle prime pagine è appunto la chiarificazione della ricerca umana di libertà, che come già detto all’interno della tesi, è prerogativa fondamentale per liberare il pensiero e quindi il discorso;

“*Questa libertà, prima di corrispondere a una condizione sociale, consiste in uno dei caratteri centrali del pensiero. Ed è appunto in virtù del pensiero che possiamo pensare la libertà, la cui prima manifestazione si afferma nel discorso. Non ci si può dare la forma di uomini prescindendo dal pensiero e*

¹²⁰ Ivi, p. 20

¹²¹ Gennari M., *Filosofia...*, op.cit., p. 10

dal suo discorso. Dalla loro intrinseca libertà dipende la formazione di ciascun uomo. Nella loro estrinseca liberazione si celano il senso e il significato della vita. Vita che è appunto pensiero nel tratto più evidente del suo disvelarsi: il discorso umano. Tuttavia non c'è libertà nel discorso senza una precisa responsabilità semantica circa ciò che si dice e come lo si dice"¹²²

Quello che Gennari ci dice all'interno di questo passo è fondamentale per capire l'esistenza umana all'interno di un mondo sociale dominato dal discorso e dal pensiero, dalla parola e dal linguaggio. Ciò che mette in evidenza è soprattutto inerente alla formazione, alla trasformazione dell'uomo in senso educativo, e per raggiungere questo occorre liberare pensiero e discorso. Combattere la mitologia vuota inserita nella nostra società.

A fronte di queste consapevolezza che si consumano all'interno del nostro linguaggio, nel nostro pensiero e nel discorso, affrontiamo questi aspetti con Mario Gennari ricordando il contesto sociale dove si inserisce il tema, ma anche il regime neoliberale che muove la società del nostro tempo e la tendenza performativa del quale siamo schiavi parzialmente inconsapevole; non molto dissimile da quello che già Barthes anticipava nella sua Francia cosparsa di mitologia. In *"Filosofia del Discorso"* Gennari ci illustra di cosa si compone questa disciplina: *"la filosofia del discorso posiziona i caratteri della propria metadiscorsività e metariflessività: vale a dire, non di come viene il discorso, ma di come avviene la sua formazione"*¹²³, siamo anche qui sulla stregua fenomenologica di Barthes.

Lo stesso discorso si compone come una mitologia,

*"Il mito del discorso definisce una narrazione dove al linguaggio è chiesto di vestire i panni semantici della moda corrente che, inquieta, non si interroga mai sulla sua effimera destinazione. In equilibrio tra neutralità e schieramento, il discorso tenta di sostenere la disposizione del suo assetto. Per farlo segue le procedure apprese nel tempo immateriale della prima vita e poi nello spazio ritualizzato delle istituzioni"*¹²⁴

Nel suo presentarsi nell'ambito sociale il discorso perciò appare rivestito di maschere che fanno di lui un'agente delle tendenze che la contemporaneità richiede. Ma capiamo meglio come agisce grazie alla spiegazione di Gennari:

¹²² Ivi, pp. 11-12

¹²³ Ivi, p. 36

¹²⁴ Ivi, p. 14

“Ogni discorso si determina in un algoritmo il cui procedimento aderisce al calcolo implicito che persegue un numero finito di regole proiettate verso quel risultato che chiamiamo valore di verità. Ma ogni valore del discorso è relativo a principi di contingenza/necessità e ogni verità del discorso è subordinata a principi di esclusione/inclusione [...] l’esclusione fa del discorso un mero rumore; l’inclusione sancisce le licità silenti del senso [...] attraverso le procedure apprese e i valori di verità, il diritto desiderante di dire fino in fondo ciò che il soggetto pensa resta negato. La prassi riflessiva e autoriflessiva, referenziale e autoreferenziale che pone in atto non è mai del tutto liberatoria perché l’adesione al pieno valore di verità si lega alle procedure apprese, secondo un tacito sistema di doveri e diritti governato da ciò che resta nascosto dietro la maschera: il potere della determinazione dei discorsi”¹²⁵

In questo estratto Gennari ci spiega molto bene come le dinamiche del discorso siano comprese all’interno di una spinta verso il valore di verità ma, per caratteristiche intrinseche, non può non prevedere nel suo percorso fuorvianti accidentalità. Il valore di verità invece, nella nostra società, sottostà a condizioni di inclusione o esclusione: nell’inclusività risiede la consuetudine di abbracciare mitologie, nell’esclusività regna il rumore. A questa doppia faccia ne consegue una comunicazione che non dice mai tutto, che non si apre mai davvero nei suoi confini. È come se il discorso fosse chiuso in un vortice malato costruito dalla nostra società così come l’abbiamo descritta con Barthes, con Han e con Maura Gancitano e Andrea Colamedici. In questo *loop* oltre al pensiero e al linguaggio, non si libera nemmeno il discorso. La connessione è la stessa con la questione identitaria che ci faceva Han, e con l’impossibilità di sentirsi liberi davvero perché la società neoliberale gioca sulla liberazione percepita ma non permessa. L’attacco di questo discorso malato diventa pervasivo anche in ambito istituzionale, dove nel mondo pedagogico si avverte lo stesso sentore di inclusione chiusa ed esclusione rumorosa. Citando Gennari *“ciò che si dice a casa non si dice a scuola e ciò che si dice nelle ore di scuola non si dice nel tempo del divertimento [...] il discorso degli negli ambienti pedagogici risente delle procedure generali del discorso che regola gli ambienti istituzionali dell’economia, della politica, del diritto, della religione”¹²⁶*, quello che il discorso educativo vive è perciò una massificazione dei suoi significati ad una esasperazione economica, una significazione piena ma vuota come la politica e una sacralità quasi religiosa e intoccabile. Il punto di questa dinamica è che i ragazzi hanno un retaggio su questa situazione vissuta in prima persona sulla loro pelle ma non decidono

¹²⁵ Ivi, pp. 14-15

¹²⁶ Ivi, p. 16

loro che il discorso educativo verta in questa direzione. È la mitizzazione delle dinamiche educative operata negli anni che ha fossilizzato l'istituzione ad una sacralità che esiste a scuola ma fuori no; si perde il senso del fatto che la scuola sia divertimento. Anche Gennari qui distanzia il “tempo del divertimento” dal “tempo della scuola”, come se quest'ultima non possa vivere di divertimento. Come se l'apprendimento non possedga più nessuna anima di felicità nel toccare un ragazzo. Occorre restituire all'ambiente scolastico la sua importanza relativa alla *paideia* e smettere di porre il quadrante educativo in una sfera economica, come se questi ragazzi a scuola ci lavorassero, come se entrassero in un'azienda ogni giorno per un lasso di tempo prestabilito. L'ambiente scolastico è una cura dell'anima, delle sfumature che il nostro essere possiede, un conoscerci e un limarci in quello che siamo o espanderci. Mai un calcolo stabilito di nozioni che vanno apprese, o noi un prodotto da rendere migliore sul mondo del lavoro. Fino a che continueranno a vederci come “*progetti*”, nei termini di Han, non saremo altro che meccanismi da plasmare verso la loro forma migliore di produttività. Diventando meccanicizzati e senza un'anima da curare finiamo per essere ciò che Ernst Kapp definiva nella sua “*proiezione organica*”, che con Fabio Grigenti presso l'Università di Padova abbiamo analizzato durante il corso di Filosofia della Tecnica:

“È solo nel momento in cui un artefatto raggiunge un certo grado di perfezione, che le sue caratteristiche e prestazioni consentono di comprendere non solo il processo proiettivo che lo ha generato, ma la struttura e il funzionamento dell'organo da cui è derivato [...] secondo Kapp, è solo guardando all'esito finale, al proiettato, che si arriva ad avere coscienza del proiettante. Ciò implica, per l'uomo, che egli può avere piena autocoscienza di sé solo rispecchiandosi nel vasto campo delle proprie realizzazioni tecnologiche”¹²⁷

Questo processo è pericoloso, perché se veramente stiamo iniziando a vedere i giovani come progetti per la nostra economia, il meccanismo diviene tale e quale ad una proiezione organica attuata su un'utensile che ci riconsegna autocoscienza. Lo spazio di libertà educativo viene terribilmente meno.

Il libro di Gennari ci permette diverse digressioni interessanti su temi di sfondo come quelli forniti da Han e da Maura Gancitano e Andrea Colamedici, il focus però è che tutti partono da una sfera che è quella che Roland Barthes ha fatto conoscere con la sua bibliografia. Torniamo su alcune caratteristiche del discorso che ci permettono di

¹²⁷ Grigenti F., *Le macchine e il pensiero*, Orthotes Editrice, Napoli-Salerno 2021, p. 90

collegare il tema in maniera rizomatica ad altre realtà: avevamo già affrontato parlando del mito, la questione del disordine del discorso¹²⁸ che si espande alla logica e al linguaggio. Ma ciò che ordina il discorso è proprio l'atto della filosofia del discorso, che parte anche dall'ordine del pensiero (sempre connesso, ricordiamolo, al discorso stesso)¹²⁹. Gennari però ci dice di più: *“la filosofia dei discorsi si dirama per due strade separate: quella delle valutazioni e quella delle interpretazioni. La prima ubbidisce a un ordine docimologico-docimatico; la seconda sottostà ad un ordine semiotico-ermeneutico, sorretto dal paradigma della comprensione interpretativa. Nell'una prevale il dispositivo della comunicazione, nell'altra il dispositivo della significazione”*. Perciò da un lato la filosofia del discorso si connette alla comunicazione e ai suoi criteri di valutazione, dall'altro è connesso alla significazione e alla semiologia che abbiamo presentato. Ancora una volta capiamo come l'introduzione semiologica sia fondamentale per muovere il pensiero nello spazio discorsivo, mitologico ed educativo. Il discorso è strettamente connesso alla semiologia che Barthes ci ha permesso di introdurre, ma connettendosi al campo semiologico, dei significati e dei segni, si connette anche a quel sistema di comunicazione che passa come messaggio: il mito. Il mito, lo abbiamo visto, designa e notifica; il discorso a sua volta produce notizia: *“una forma di cogenza corrotta del discorso è rappresentata dall'indice della sua notiziabilità settica. Ovvero, dall'abilità di produrre notizie”*¹³⁰ se questa notizia è accompagnata da una forma mitica allora abbiamo allo stesso tempo notiziabilità, designazione e notifica: ti consegno un'informazione già impacchettata, che non puoi permetterti di spaccettare e che ti dico che è così, senza possibilità di sezionarla. Un discorso corrotto assieme ad una mitologia corrotta può provocare forti convinzioni, può condizionare la società su diverse sfere; ne diviene uno strumento comunicativo potentissimo nella sua azione di convinzione. Continua Gennari sulla notiziabilità: *“la notiziabilità conferisce all'enunciazione un ordine che a sua volta stabilisce le appartenenze, isola le diversità, convalida i conformismi, ammette le traducibilità, pratica le esclusioni”*¹³¹ in questo contesto si muove poi in una realtà di intratesto, intertesto, extratesto, contesto e cotesto:

¹²⁸ Si rinvia a quanto riportato a p. 11

¹²⁹ Cfr. Gennari M., *Filosofia...*, op.cit., p. 18

¹³⁰ Ivi, p. 39

¹³¹ Ivi, p. 40

“Il discorso va semplificato e reso comprensibile affinché il suo tasso di realtà venga recepito sotto il controllo delle procedure apprese, in un regime logico-linguistico cui sono affidati compiti testuali di mediazione tra intratesto (ciò che si dice), intertesto (ciò che si dice anche con altri linguaggi), extratesto (ciò che altrove si è detto), contesto (ciò in cui il testo si alloca), cotesto (ciò a fianco del quale il testo opera narrativamente)”¹³²

La notiziabilità nelle sfere segnalate, gioca un ruolo del tutto fondamentale e presuppone che anche i soggetti abbiano dei ruoli e caratteristiche: *“la notiziabilità presuppone un sapere (relativo al parlante) e dei saperi (relativi ai parlanti), che sono determinati da un’educazione al e del discorso”¹³³*; dietro il discorso dunque vi è un’educazione ad esso, questo passo è fondamentale nella vita di un discorso settico – mitologico. Alla sua comprensione e dilatazione, veniamo istruiti a comprendere come recepire al meglio i discorsi settici. Gennari continua poi lanciando una freccia veramente appuntita:

“Tuttavia, la notiziabilità necessita sempre di una teoria e di una prassi dell’argomentazione: qualcosa di più di una retorica, di un’oratoria, di un’eloquenza – poiché è tutto questo insieme, ma reso coeso dalla coerenza istitutiva indirizzata a installare il discorso sul piano inclinato della persuasione che produce convincimenti e atti di fede, convinzioni e convenzioni. Con una sola parola: credenze [...] nessun soggetto e nessun popolo hanno una predisposizione alla credenza, ma possono esservi educati da canoni argomentativi di notiziabilità consapevolmente settici”¹³⁴

A questo passo dobbiamo la connessione maggiore con la questione mitologica di Barthes; il mito vive nel discorso settico che riesce a persuadere e produrre convincimenti. Il mito diviene un atto di fede indubitato e indubitabile retto da convinzioni che sono dettate dal discorso, che è medium del linguaggio. Semiologia, linguaggio, discorso, pensiero e mito si consumano perciò insieme in questa dinamica davvero interessante che Gennari ci spiega dettagliatamente e con grande abilità. Notiamo però che alla base del processo che Gennari spiega in queste pagine vi è l’educazione; perché nessuno nasce predisposto alla credenza, al discorso settico, al mito, ma possiamo tranquillamente essere educati a questo, ed è quello che succede. Torna anche la sfera educativa che ho detto essere punto di arrivo di tutta l’analisi che stiamo compiendo in questa tesi. L’autore di *“Filosofia del discorso”* mantiene un punto fermo sul fatto che si debba essere educati a questo tipo di ricezione del discorso:

¹³² *Ibidem*

¹³³ *Ibidem*

¹³⁴ *Ivi*, pp. 40-41

“In questo intreccio si dipana il discorso con tutte le sue articolazioni stilistiche comprese tra l’informazione e la formazione. All’informazione corrisponde la logica discorsiva della riduzione di indeterminatezza; alla formazione aderisce la logica discorsiva dell’aumento della determinatezza. Il discorso comunica meglio se stesso quando riduce i margini di indeterminatezza interpretativa; il discorso significa meglio se stesso quando aumenta i margini di determinatezza stilistica. Il discorso del mondo comunica e significa se stesso quando alla crescita dell’informazione corrisponde l’incremento formativo del mondo del discorso”¹³⁵

Vi è una forte connessione tra mondo comunicativo, che citavamo anche in precedenza in un altro passo, e quello dei significati; la risoluzione di un discorso che sia fortemente efficace è un equilibrio di aumento informativo e incremento formativo in campo discorsivo.

Ora che conosciamo le dinamiche discorsive in maniera interna, ora che Gennari ci ha presentato le diverse caratteristiche essenziali del discorso nelle sue varie forme, in particolar modo quella settica che interessa noi perché comunica col mito; vediamo a questo punto come Mario Gennari recepisce il discorso pedagogico minacciato o già corrotto da un ordine di credenze. La prima ampia considerazione che fa è quella di accusare il discorso pedagogico di non essere libero nella sua critica e di annebbiare di conseguenza la filosofia del pensiero, campo direi fondamentale in ambiente educativo. Dice Gennari:

“Se il discorso pedagogico prevede che l’insegnamento trasmetta gli apprendimenti, questi ultimi non potranno essere il prodotto di una critica della cultura liberamente problematizzata. La ritualizzazione del canone decreta l’opposizione tra pratiche ortodosse e condotte ereticali, consegnando l’etica del sapere a una filosofia prestabilita del discorso che narcotizza la libertà di ogni filosofia del pensiero. Questo sapere preconstituito determina il perimetro del consenso, espellendo l’eterodossia euristica nelle zone grigie della ricerca marginale e/o emarginata, dove vien fatto prevalere il rumore del silenzio”¹³⁶

La presenza di saperi preconstituiti non fa altro che generare più maschere sulle conoscenze. Crediamo di conoscere, tramite una filosofia del discorso prestabilita, ma questa confezione, ricca di miti, ci porterà solo lontano dalla conoscenza dell’essere di qualcosa. Da questo la pedagogia si deve distaccare, deve ricercare un sapere vero, libero da costrizioni; proporrei io: generato dai medesimi ragazzi. Se il percorso di cura è un prendersi la mano e giungere ad un obiettivo trasformativo insieme, anche l’educazione

¹³⁵ Ivi, pp. 48-49

¹³⁶ Ivi, p. 25

è questo, ma sul finale io lascerei l'ultima parola allo studente, non all'insegnante. Durante il corso di *"Filosofia dell'educazione"*, con Carmine Moreno Conte, presso l'Università degli studi di Padova, abbiamo affrontato il concetto di cura in riferimento a diversi autori, ma qui citerò quello di Nel Noddings, che si avvicina a ciò che ho appena presentato: per Noddings infatti esiste una cura naturale e una cura etica: naturale perché spinta da un'evidenza antropologica, mentre etica riguarda persone che fuoriescono dalla nostra cerchia affettiva. Il passaggio da cura naturale a cura etica avviene per Noddings riprendendo l'imperativo di Kant: *"agisci in modo tale che il tuo agire possa essere universale"*, e la pensatrice lo trasforma in: *"agisci sempre in modo tale di istituire, mantenere e accrescere relazioni di cura"*. Allo stesso modo di come io ho aggiunto la generazione degli studenti stessi, Mino Conte, in una grande uscita in aula ci disse di completare il processo di Noddings con: *"terminare"* in riferimento ai processi che muovono le relazioni di cura. Sostanzialmente dopo l'istituzione, il mantenimento e l'accrescimento, ci dev'essere un lasciar spazio alla persona di prendersi la propria cura. Perché la completezza del processo può avvenire solo quando l'altra persona sarà in grado di trasformarsi da sola e sviluppare il suo processo di cura in maniera autonoma e consapevole. L'educazione perciò deve avere questo scopo di cura finale nella sua presa in carico dei ragazzi: consegnare a loro la parola, lasciar terminare loro il processo; con questa mano che si distacca ma segue l'evoluzione da un punto più distaccato.

Il discorso subisce variazioni di adattamento che tendono a conformarlo o emarginarlo, a seconda del tempo in cui si è, e dell'utilità del focus centrale del discorso:

*"Quando uno stile si segnala per il suo carattere entropico all'interno del discorso pubblico o/e privato, esso viene isolato ed emarginato, oppure 'curato', adattato e integrato nel tessuto complessivo dei discorsi. A occuparsi di questa terapia di adattamento del discorso è la clinica sociale. Il suo compito consiste nel combattere le resilienze all'adattamento e all'adeguamento, riducendo ogni stile a una condizione di 'normalità sociale'"*¹³⁷

La clinica sociale perciò in questo senso, ha il compito di "curare" ci dice Gennari, ma questa cura non ha l'origine del processo trasformativo che citavamo tramite Conte e Nel Noddings, ma è inserita in una dinamica di integrazione ai tessuti, e ancor peggio: di cancellazione delle resilienze per giungere ad una presunta "normalità sociale". Con il

¹³⁷ Ivi, p. 76

termine “resilienza” in campo umanistico, intendiamo un processo di autoriparazione, di sviluppo ad una situazione di crisi, di adattamento a una traiettoria positiva di funzionamento¹³⁸. In questo senso allora la clinica sociale si dimostra essere un antidoto alla *critica sociale*, punto invece che il nostro processo di presa di coscienza della realtà che deriva da Barthes e giunge a Mottana, vuole mettere al centro. Continua Gennari sulla questione:

*“La clinica sociale è il miglior antidoto contro la critica sociale. Con ciò si anestetizza la formazione (libera, autentica e soggettiva) degli uomini, contribuendo in modo determinante a ‘depedagogizzare’ la società. L’attività principale nell’azione condotta dalla clinica sociale non è più svolta da istituzioni [...] bensì da una mediatica sociale che ‘include’ e ‘condivide’ narcotizzando l’educazione degli uomini attraverso un’accurata opera di riduzione di ogni contenuto critico-culturale alla sua banalizzazione. La terapia sociale posta in atto da questa clinica supportata dalle tecnologie detta le condotte (mentali, discorsive, e stilistiche) a cui ci si deve attenere, se non si desidera essere marginalizzati o espulsi dal discorso pubblico e sociale. Esse comprendono ad esempio il dovere di essere felici, l’obbligo di divertirsi, la partecipazione ai grandi eventi, l’essere aggiornati su ogni pettegolezzo, una presenza attiva sui social media, la fede in tutto ciò che è **mito**, rito e moda, l’uso continuo e ripetuto di stilemi stereotipati del discorso privato e pubblico. Chi non vive iscritto in questo panorama non è soltanto fuori moda, ma anzitutto fuori mercato”¹³⁹*

Il messaggio che in questo passo Gennari lancia è decisamente forte e diretto, la clinica sociale de – pedagogizza la società nel suo insieme, ci porta ad una condizione narcotizzata dove l’educazione è assennata e non sviluppa critica. Il non attenersi alle pratiche poste dalla clinica sociale, conduce semplicemente alla marginalizzazione, la messa all’angolo del diverso, di colui che non si attiene a pratiche che vengono intese come “normali”; Gennari colpisce più duro dicendo addirittura che il risultato è essere messi “fuori mercato”, come se non fossimo più i “progetti” interessanti che riprendeva Han, e come se non fossimo in grado di stare al passo con la performance sociale a cui rimandano Colamedici e Gancitano. Se non hai fede nel mito e nel discorso stereotipato, malato, vieni messo fuori dal gioco sociale. Il mondo pedagogico però non subisce totalmente questa imposizione derivante dalla clinica sociale, una risposta esiste e Gennari la identifica nella “*pedagogia clinica*”; “*una tra le poche risposte pedagogiche alla clinica sociale è data appunto dalla pedagogia clinica. Il suo compito consiste*

¹³⁸ Cfr. Zamperini A., Menegatto M., *Cattive acque contaminazione ambientale e comunità violate*, Padova University Press, Padova 2021, p. 83

¹³⁹ Gennari M., *Filosofia...*, op.cit., p. 77

nell'aiutare il soggetto che vive in una condizione di deformazione e diseducazione a cercare, attraverso il pensiero e il proprio discorso (anzitutto interiore), di ristabilire in se stesso un principio di armonia"¹⁴⁰. La clinica sociale perciò che de – pedagogizza l'individuo e banalizza la sua facoltà di critica-culturale, vede un'opposizione nella sfera della *pedagogia clinica*, che invece spinge l'individuo alla ricerca e ad affinare il discorso, soprattutto personale. La pedagogia clinica non è un argomento isolato che Gennari ci presenta, lo vedremo anche con Mottana in "*Miti d'oggi nell'educazione*" in una proposizione che prende il nome di clinica della formazione e che insieme alla pedagogia clinica è un forte espediente del mondo educativo contemporaneo. Ri – valorizzare la ricerca di critica, ricordo essere un punto molto presente anche nelle argomentazioni di Roland Barthes; sostenere il dubbio perché siamo esseri che derivano dalla domanda, è un ulteriore collegamento che ci rimanda a Socrate come spesso è avvenuto nel corso della stesura di questa tesi. La via della pedagogia clinica ci educa al dubbio, riguardo le convenzioni, riguardo le mitologie del contesto, riguardo i discorsi:

"Educarsi a dubitare circa il vero contenuto dei discorsi che si ascoltano – senza con ciò cadere nelle forme del dubbio radicale, spie soltanto di una condizione patologica – è un modo per proteggersi dai loro effetti nefasti. La formazione dell'uomo non può prescindere dalla pratica del sospetto. E l'istruzione stessa ha il dovere di contemplare l'esercizio del dubbio di fronte a tutto ciò che viene presentato nei termini perentori della certezza. La realtà del mondo è più complicata e controversa di quella che i media e i manuali universitari tendono a divulgare"¹⁴¹

A questo punto Mario Gennari ci dice che si tratta di acquisire un'abitudine che può rientrare nella parola greca *sképsis*, che rimanda al verbo "osservare": "*un'opzione moderna che contrassegna il valore della conoscenza protetta dai rischi assolutistici; una critica sistemica rivolta contro ogni conclusione definitiva; un esame rigoroso circa tutto ciò che si ascolta e tutto ciò che si dice*"¹⁴². Credo non possa essere che questa una delle radici profonde del mondo educativo contemporaneo; come possiamo non sviluppare menti che si approccino alla vita con profondo sguardo critico. Per fare questo però occorre comprendere che la nostra società necessita di un cambio di strada, una virata. Se continuiamo a ignorare l'esistenza delle convinzioni mitologiche, prima a livello sociale, poi a livello di pensiero e infine all'interno delle istituzioni, allora

¹⁴⁰ Ivi, p. 79

¹⁴¹ Ivi, p. 80

¹⁴² *Ibidem*

contribuiamo ad alimentare la clinica sociale che muove le mitologie. Essere consci del problema, conoscerlo, e giudicare la realtà è ciò che Roland Barthes ha capito molto prima di noi, attraverso un percorso innovativo, di arte prestigiosa. Torniamo sulla parole che Gennari ci ha fatto evidenziare: *sképsis* significa “controllo critico” perciò, un esercizio di critica sulla realtà circostante in cui i discorsi si muovono e mutano, in cui le mitologie si inculcano tramite le loro caratteristiche permeabili: *“una prassi che vaglia, indaga, esamina, considera, rivede, riordina; una teoria dell’interpretazione indirizzata verso ogni possibile significazione; un’epistemologia circa le false certezze che soltanto poiché pronunciate dovrebbero essere vere”*¹⁴³. Gennari ci spiega più nel dettaglio come nella sua visione funzioni e si articoli questo termine greco (*sképsis*) che può essere punto di riferimento del mondo pedagogico:

*“Formarsi, educarsi e istruirsi ponendosi alla ricerca delle ‘verità’ esplorate dal discorso non implicano affatto una diffidenza metodica e procedurale o una incredulità ostinata e faziosa. Al contrario: la scepsi organizza una ricerca, una critica e un discorso volti alla conoscenza; la scepsi non coinvolge né l’acriticità, né la sospensione del giudicare, né la negazione della possibilità di conoscere; la scepsi contempla una visione problematica del reale [...] la scepsi richiede condotte inferenziali entro cui il pensiero prenda coscienza dei propri limiti e il discorso si liberi dei propri dogmi ; la scepsi include i processi dialettici finalizzandoli all’esercizio cosciente della libertà di ricerca”*¹⁴⁴

Una via di ricerca di verità, in cui per questioni logistiche non può che tornare un rimando al sapere di non sapere Socratico e all’amore per il domandarsi come poter raggiungere l’essenza delle cose. Tutto questo non esclude una metodologia, anzi Gennari ci spiega che la costruzione di questa visione critica del reale, abbraccia un sistema di ricerca, un percorso progettato alla conoscenza del discorso. Il pensiero in questo processo arriva a prendere coscienza del proprio essere limitato, ma non si ferma a questo, perché la liberazione dai dogmi interni ed esterni, genera uno sguardo critico proprio di chi sa affrontare il reale alla stregua di Roland Barthes. Riflettere su posizioni di realtà, sui contesti dinamici, su chi siamo, fa parte di un problema pedagogico che spesso non prendiamo in considerazione, e anche filosofico circa l’essenza e l’esistenza della nostra vita; *“la costituzione dell’essere dell’uomo, posto davanti a se stesso e messo al cospetto del mondo, è data dalla sua autonoma capacità di pensiero e quindi di discorso”*¹⁴⁵.

¹⁴³ *Ibidem*

¹⁴⁴ *Ivi*, pp. 80-81

¹⁴⁵ *Ivi*, p. 92

Riferendosi all'esistenza dell'uomo Gennari a questo punto intreccia una via filosofica della questione "dell'essere che si è" e una pedagogica ovvero "della forma che si ha"; entrambe rientrano nella dialettica fra il *Dasein*, a cui abbiamo già fatto riferimento con Heidegger, e il *Sosein*. Con il termine tedesco di *Dasein* si rimanda "all'essere nel mondo" a una "presenza", con un proprio valore spaziale e temporale. Il termine, sempre tedesco, di *Sosein* invece significa "l'essere che si rende così come egli è", in una parola: il proprio "consistere"; è il modo di determinarsi di un soggetto. Già qui è facilmente intuibile la comunicazione profonda tra un termine più di essenza filosofica e l'altro più legato al mondo pedagogico¹⁴⁶. Citando Gennari

*"Nella dialettica fra Dasein e Sosein si esprimono la 'presenza' e il 'consistere' dell'essere che si è e della forma che si ha. Questa dialettica dispiega un livello metateorico dove filosofia e pedagogia commisurano la Bestimmtheit – la determinatezza – dell'uomo con l'Unbestimmtheit – l'indeterminatezza – della sua vita. Così, il pensiero e il discorso ordinano l'axis mundi"*¹⁴⁷

Quest'ultimo inteso come asse del mondo del soggetto che si connette tra pensiero e discorso. La pedagogia clinica perciò, si dispiega su un'anima pregna di *sképsis*, in cui la criticità della realtà è attenta sul contesto; e seguendo il ragionamento di Gennari la pedagogia clinica dovrebbe essere una liberazione anche dell'asse che connette il *Dasein*, la presenza, con il consistere, il *Sosein*, tra un equilibrio di determinatezza e indeterminatezza. Filosofia e pedagogia ricostruiscono perciò la libertà nel pensiero, fino a giungere alla libertà del discorso e dell'individuo. Partire da noi consente inoltre di produrre una capacità tale dell'essere in grado di porsi anche con l'alterità; cosa che ricordiamo l'individuo mitizzato di Barthes, neoliberale di Han e performativo di Gancitano e Colamedici, non riesce a concepire in termini di vicinanza, e se non in una grammatica della paura. Al *Dasein* e al *Sosein* infatti si affianca il *Mitsein* ci dice l'autore: "l'essere con chi è altro da noi". Quest'ultima parola potrebbe essere il vero punto trasformativo che il discorso ricerca; un discorso che genera *Mitsein* è un discorso che sta ricercando verità, che vuole giungere alle essenze, è un discorso che prende le distanze dalle sfere mitologiche e dalle mode performative del nostro tempo. L'orizzonte del *Mitsein* è l'umano dell'altro uomo e l'umanità di tutti gli altri uomini¹⁴⁸.

¹⁴⁶ Cfr. Gennari M., *Filosofia...*, op.cit., p. 92

¹⁴⁷ Ivi, p. 93

¹⁴⁸ Ivi, p. 94

Possiamo affermare dunque che la liberazione del discorso può avvenire da un intervento che si muove nel mondo educativo-pedagogico e che viene a delinarsi nelle caratteristiche della pedagogia clinica, come azione di ricerca e osservazione, dubbio e attenzione. La stessa metodologia sarà proposta anche da Mottana, attraverso le sue accezioni particolari ma che prenderemo in esame e metteremo a confronto con la stesura che ne ha fatto invece Gennari. Al capolinea del discorso dunque, che abbraccia il suo mondo complesso di caratteristiche a quello della semiologia, del linguaggio e del mito, poniamo la *Sképsis* e la *Mitsein* come produzione di un discorso che volge lo sguardo di cura verso il prossimo, verso il diverso e verso ciò che possiamo imparare a criticare per elevare il livello di consapevolezza del reale. In chiusura prenderei alcune delle parole di Gennari per evidenziare meglio il fine ultimo alla liberazione del pensiero e del discorso: *“se il pensiero è l’essere dell’uomo, il discorso è la casa del suo pensiero [...] occorre formarsi ed educarsi a liberare il discorso dalle sue stesse insidie e fallacie. Questa formazione e questa educazione del pensiero al discorso e del discorso alla depurazione dalla vacuità sono un atto di libertà. E la libertà del discorso è più pervasiva di qualsiasi discorso sulla libertà”*¹⁴⁹.

- [2.2] Il mito educativo; Paolo Mottana e i suoi riscontri

Il libro di Paolo Mottana si costruisce su un’idea che parte da una collana voluta da Franco Angeli, riguardo una clinica della formazione. *“Miti d’oggi nell’educazione”* rappresenta un grande contributo teorico per un metodo di lavoro che è lo stesso su cui ci siamo focalizzati noi nel corso dell’analisi del saggio di Mario Gennari: il centro è la ricerca in campo pedagogico volta all’analisi del reale, alla interpretazione e alla elaborazione delle rappresentazioni e dei vissuti di educatori, insegnanti e formatori. Nella presentazione al libro ci viene spiegato esattamente come Mottana si muove all’interno delle righe del testo e con quali intenti: *“l’interesse del libro consiste nel proporre una discussione critica sui miti d’oggi nell’educazione come aggregato di significati latenti che guidano e che sostengono le attribuzioni di senso assegnate dagli operatori pedagogici nel corso del loro lavoro”*¹⁵⁰, quello che Mottana fa è perciò un lavoro che muove dalle radici di

¹⁴⁹ Ivi, pp. 55-56

¹⁵⁰ Mottana P., *Miti d’oggi nell’educazione*, Franco Angeli, Milano 2010, p. 11

Roland Barthes nel suo “*Miti D’oggi*”, per giungere a germogli educativi in cui si cerca di criticare la mitizzazione che vi si è creata attorno e sullo sfondo. Nel presentare le posizioni di Barthes lo anticipavo: il suo modo di scrivere ha raggiunto campi del sapere su ogni sfera, che parte da quella sociale, fino a giungere al psicologico o al pedagogico come ora. L’excursus che Roland Barthes ci consente di fare è ampio e necessario di un surplus di materie umanistiche che si intrecciano in maniera rizomatica, sfiorandosi e toccandosi di rado, ma percependosi sempre. Il mito educativo dunque è il suolo centrale che andremo a conoscere in questo libro; dopo aver compreso le dinamiche del linguaggio, le materie semiologiche, la costruzione del mito a livello sociale, le caratteristiche che lo contraddistinguono, dopo aver capito che il pensiero e il discorso necessitano di una liberazione che parte da una filosofia del discorso e giunge ad una pedagogia clinica, capiamo ora in campo educativo come il mito si instaura, si fonda, si intensifica e si stratifica. Ma assieme a Mottana daremo anche alternative di liberazione da esso, tra le quali vi è compresa la pedagogia clinica, così come l’abbiamo vista proposta da Mario Gennari.

Ma che dimensioni chiamano in causa questi miti e questa ricerca di clinica della formazione?

*“Chiamano in causa, tra l’altro, le dimensioni cruciali, in una prospettiva di clinica della formazione, di un lavoro concettuale sui propri modelli di comprensione, cioè sul modo in cui si organizza l’esperienza educativa a livello mentale. La clinica della formazione [...] chiama in causa, a partire dalla narrazione di episodi di formazione concretamente vissuti dagli educatori, dai formatori e dagli insegnanti, il modo stesso in cui essi interpretano e categorizzano progressivamente la loro attività professionale, sia sul piano della progettazione sia su quello dell’azione e della valutazione”*¹⁵¹

Quindi rimandiamo a campi di comprensione dell’esperienza educativa, tramite vissuti reali in contesti pedagogici in cui si attivano ricettori riferiti a progettazione, azione e valutazione. È in questo senso, una vera e propria ermeneutica dell’educazione. L’intento della clinica della formazione che muove la collana è un’operazione rischiosa e coraggiosa che spinge per attivare uno sguardo critico sui modelli impliciti di riferimento in campo educativo. Al contrario di come spesso invece cerca di sentirsi un educatore o un insegnante, che ricerca punti di appoggio e sostegno delle proprie idee. Quello che viene proposto sotto il nome di clinica della formazione, che giunge poi ad una pedagogia

¹⁵¹ *Ibidem*

clinica, è una critica pedagogica che comprende una dimensione clinica appunto. Il termine però qui non ha accezione diagnostica o di classificazione di personalità dell'educatore, ma viene invece utilizzato come elaborazione autonoma dei modelli di comprensione, delle strutture cognitive e dei campi semantici dal quale arrivano i propri riferimenti valoriali¹⁵².

Sarebbe però sbagliato rinchiudere il lavoro di Mottana in una proposta esclusiva di demitizzare la formazione, o di desacralizzare i modelli educativi e formativi: *“si tratta però, scollandosi finalmente di dosso le grandi superstizioni pedagogiche della modernità, di assumere un maggiore protagonismo, in maniera più critica e più consapevole, nell'ambito dei processi formativi in cui ci si trova implicati. Del resto è lo stesso processo di desacralizzazione a cui è stato sottoposto il pensiero pedagogico che ha fatto riemergere oggi un bisogno di nuovi miti, di nuove mitologie e mitografie educative”*¹⁵³, possiamo parlare di una demitizzazione che pone le sue radici in una riflessione critica; è ciò che cerco di far emergere nel corso di tutto il lavoro che stiamo compiendo: la necessità reale di maggiore problematizzazione critica delle molteplicità di modelli che ci circondano;

*“Proprio perché ci muoviamo all'interno di una epistemologia costruzionistica, dobbiamo poter compiere il cammino inverso di una decostruzione continua delle nostre attribuzioni di senso, delle nostre implicazioni di valore [...] proprio perché dobbiamo restituire all'azione educativa la consistenza, la pregnanza, la densità la profondità e la verticalità delle sue implicazioni di senso, delle sue attribuzioni, dei suoi valori, dobbiamo disporre di strumenti concettuali e di pratiche metodologiche che ci permettano di accedere a una problematizzazione teorica ed epistemologica rispetto a processi in atto, nella loro concretezza e nella loro effettualità, di ordine educativo e formativo”*¹⁵⁴

Credo fortemente che nelle parole di Riccardo Massa, alla presentazione di questo libro, vi sia incluso tutto il lavoro di fondo che muove Mottana, ma soprattutto credo vi sia inclusa una delle missioni principali in campo educativo degli educatori, insegnanti, formatori, pedagogisti, del futuro. Da questo prendo certamente spunto e rimarco la mia volontà di generare nei nuovi studenti del futuro una capacità problematizzante, critica, sfidante, di ciò che li circonda e di cosa gli si insegna. Perché la scuola recuperi il suo posto all'interno delle anime dei ragazzi, occorre dare loro la consapevolezza che la

¹⁵² Cfr. Mottana P., *Miti...*, op.cit., p. 13

¹⁵³ Ivi, p. 14

¹⁵⁴ Ivi, p. 15

scuola, ancor prima di nozione logica e teorica, è formazione di vita, di persona, crescita individuale e gestionale del proprio essere. Una cura dell'anima, ancor prima di una cura della nozione. Nel percorso che Mottana compie e che cerco di compiere anche io in questa stesura, non si tratta di distruzione totale del mito, di appiattimento, di emancipazione totale, né di una sostituzione, ma più di evocazione, studio ed espressione, agendo consapevolmente nei loro confronti. Riccardo Massa, sempre nei passi antecedenti al saggio, ci dice: *“il libro di Mottana denuncia il carattere spento, morto, acritico, piatto, dogmatico e consolatorio di questi miti, che risultano volutamente ciechi e vuoti rispetto alla densità mitopoietica dell'esperienza educativa”*¹⁵⁵, se si è seguito bene il filo che connette Barthes a tutto ciò, si capirà tranquillamente il perché il mito agisce ciecamente e con vuotezza tale da diventare dogmatico e acritico, come viene definito. La sua struttura è quella di una parola rubata, che va a mettersi in un posto che non è suo. Non possiamo perciò affrontare il mito educativo senza prima conoscere la natura e l'origine delle mitologie e della loro costruzione, così come ce le ha presentate Roland Barthes.

Paolo Mottana apre la sua introduzione dando spiegazione di come vede il mito all'interno della sfera educativa e definendolo:

*“È il mondo dell'educazione connotato da un'infinità di angolazioni interpretative e di stili operativi, dei quali ricalcare i contorni sarebbe impresa affascinante ma assai ardua [...] eppure all'interno di questo campo immaginario è a mio giudizio possibile evidenziare alcune strutture resistenti, alcune vere e proprie credenze radicali cui mi pare giusto attribuire il nome di miti, nel senso più oltre meglio esplicitato, non etimologico, di idee cieche e incontrollabili, inconfutabili”*¹⁵⁶

Già con Barthes l'avevamo visto, il mito ottiene questa barriera solida ma vuota che però agli occhi dei più pare intoccabile e indistruttibile. Per questo il mito passa per inconfutabile e cieco nel suo avanzare. Il fatto è che il mito avanza cieco in un territorio di “non vedenti”, ma dal momento in cui qualcuno inizia a cogliere lo sguardo critico ecco che questa libertà del mito viene meno, questo suo proseguire ciecamente svela una debolezza che è semplicemente quella della consapevolezza critica, che genera anche possibilità di visione limpida di quella che è la realtà problematica. Tali miti in campo

¹⁵⁵ Ivi, p. 21

¹⁵⁶ Ivi, p. 23

educativo svolgono un discorso monoteistico, ci dice Mottana, e autoritario, e in questo senso appare necessaria la loro decostruzione e ridimensionamento¹⁵⁷.

Mottana riconosce nella sua analisi l'importanza di Barthes come pensatore e mitologo, così come la conferisce a James Hillman e Adolf GuggenBuhl Craig; ci presenta dunque una immagine di mito che mette insieme le visioni dei diversi pensatori: *“il mito in una interpretazione aggiornata dunque, come forma impensata e ‘latente’ dell’orientarsi dei comportamenti e dei modelli di comprensione del mondo, mito come pellicola che proietta un immaginario archetipo e una traccia indelebile sui nostri stili di vita, mito come guida inconscia del nostro fare e pensare. Una guida ‘certa’ come dice Hillman, che fomenta un ‘pensiero animale’”*¹⁵⁸. La traccia che lascia è perciò quella di un immaginario archetipo, che fa da marchio al nostro stile di vita e ci porta ad un pensiero animale, nelle parole di Hillman. Ovvero un ragionare che non è critico e strutturato di un dubitare che genera azione, ma semplicemente un agire costruito da meccanismi inseriti nel nostro pensiero (non libero come lo definiva Gennari). GuggenBuhl Craig scrive: *“tutto quanto ha natura psicologica è mitologia. Le concezioni del mondo, le opinioni politiche, le convinzioni, sia che vengano consapevolmente proclamate sia che guidino le nostre azioni rimanendo sullo sfondo, sono miti. E questi miti sono particolarmente pericolosi per il singolo individuo, o per la collettività, quando sono unilaterali”*¹⁵⁹. I miti che Mottana elencherà e che andremo a vedere entrando nelle righe del testo, sono accomunati da un'ideologia dell'azione e della razionalità positiva che le governa¹⁶⁰; *“è l'ideologia che trova oggi nella ratio economica il suo snodo fondamentale e il suo fondamento: l'ideologia del fare, dell'agire, del produrre, del conquistare. In essa le diverse mitologie [...] hanno un comune denominatore, e questo è fondamentalmente il respingimento di un atteggiamento di riflessione, di passività di contemplazione, di ascolto, di vuoto”*¹⁶¹, quello che vediamo quindi scritto in queste righe da Mottana è ciò che già anticipavamo con la società liberale di Han e la stessa società della performance di Gancitano e Colamedici, una società che cerca di generare mercato

¹⁵⁷ Cfr. Mottana P., *Miti...*, op.cit., p. 23

¹⁵⁸ Ivi, p. 25

¹⁵⁹ GuggenBuhl-Craig A., *Il vecchio stolto e la corruzione del mito*, Moretti e Vitali, Bergamo 1997, p. 108

¹⁶⁰ Cfr. Mottana P., *Miti...*, op.cit., p. 27

¹⁶¹ *Ibidem*

ovunque con hype e marketing. Chiude Mottana con una bella considerazione sull'inferiorità, che penso sia giusto citare:

“Ad un affaccendamento forsennato, pare occorra mettere un freno, e un buon sistema di elaborazione ci pare possa essere anzitutto quello interiore, o meglio inferiore, rivolto all'interiorità e profondità di ciascuno e del mondo stesso, recuperando uno sguardo più umile e devoto verso ciò che c'è, e una posizione di 'ri-guardo' verso modalità di esistenza che riescano nuovamente a fare spazio al silenzio, alla cura, all'attesa paziente del compiersi di ogni storia, fino ad ogni fine”¹⁶²

Frenare la continua corsa societaria di cui è complice il neoliberismo affiancato dalla necessità della performance, farlo attraverso l'interiorità che Mottana qui definisce inferiore, volta all'umiltà, volta a ciò che c'è e non alla continua progettazione, all'essere noi progetti, a ricercare qualcosa che non possediamo. Respirare nella posizione del “ri-guardo”, diviso nella sua composizione appositamente per farci focalizzare sul senso del riprendere lo sguardo, mi guardo ancora una volta indietro, all'interno, inferiormente, senza per forza dover guardare assiduamente avanti verso un progresso. Fare spazio per una volta al silenzio, che ricordiamo essere componente fondamentale di una filosofia del discorso che cerca di curare il pensiero e il discorso stesso. Il silenzio è parte fondante tanto quanto le parole del discorso; contrapporlo al continuo rumore dei discorsi settici che ci vengono restituiti e che ci auto restituiamo; in questa modalità possiamo affermare che ciò è un gesto di cura verso noi stessi; è *care* in termini inglesi, *sollecitude* in termini francesi, *sorge* in quelli tedeschi, *epimeleia* nel greco. La cura di sé ha bisogno di spazio, di intenzionalità di occupare il tempo per curarsi, è il momento della *asincronizzazione dalla produzione*. Per questo Mottana ci parla di un fare spazio alla cura, e chiude con il compimento di una storia che porti ad un finale. Richiamerei e rimanderei qui a ciò che Mino Conte ci faceva sottolineare, e che abbiamo già visto, in merito alla cura di Noddings: il *terminare*, atto ultimo di un processo curativo trasformativo che prevede secondo Noddings l'istituire, il mantenere e l'accrescere di una forma di cura. Con la fase terminale si conclude e si chiude un cerchio che altrimenti rimarrebbe aperto a ulteriori interpretazioni. Si raggiunge quella che Martin Heidegger definisce come “cura autentica” o “incontro autentico”, dove io curatore “*anticipo liberando*”, ovvero non tolgo all'individuo il suo orizzonte di possibilità. Mi inserisco autenticamente nella sua cura in modo tale che divenga lui stesso libero e consapevole della propria cura. A questo punto

¹⁶² Ivi, p. 28

la persona non avrà più bisogno di un'alterità che lo aiuti a curarsi, e il processo terminerà, evitando quella che si definisce invece una “cura inautentica” che sfocia in un “sostituirsi dominando”¹⁶³.

- [2.2.1] *Crescere e sviluppare*¹⁶⁴

Il primo mito che Mottana affronta è quello legato alla crescita e allo sviluppo, che definisce tra i più persistenti e pericolosi. Nella sua essenza mitologica è compresa un'inconscia terminazione positiva che orienta in maniera silenziosa il pensiero sull'educazione. Crescere si riferisce sempre a noi quasi come uno slogan necessario, un comandamento che suona come un imperativo categorico. Da qui ci derivano espressioni come “non è migliorato”, “sta crescendo” o “quando ti deciderai a crescere”¹⁶⁵. È chiaro che l'idea dello sviluppo derivi da un dizionario economico e da una sfera legata alla nostra società capitalista e neoliberale; il mondo stesso viene diviso in paesi “in via di sviluppo”, “sviluppati” o “sottosviluppati”¹⁶⁶. Lo sviluppo perciò diviene misura della crescita, e questo atteggiamento viene utilizzato ormai anche in campo scolastico, come se i ragazzi fossero delle aziende, o dei paesi con un Pil, o forse subdolamente perché vengono presi come progetti stessi¹⁶⁷. Mottana cerca di determinare da dove nasca questo mito della crescita, e oltre alla sfera economica, prende in merito Piaget e le sue teorie sull'evoluzione della conoscenza nel bambino, che per lo scrittore sono state determinanti per diffondere il mito dello sviluppo e in particolare del “buon sviluppo”. Quello che Piaget ha fatto è stato fornirci uno schema stadiale dei modi attraverso cui la mente tende a crescere nel tempo, mostrandoci appunto come il bambino evolve da un punto di vista cognitivo da forme rozze di conoscenza, come “l'animismo”, a forme più sviluppate come

¹⁶³ Cfr. Conte M., *Heidegger e la cura* In *Ad altra cura condizioni e destinazioni dell'educare*, Pensa Multimedia Editore, Lecce 2006

¹⁶⁴ Vedi Mottana P., *Miti d'oggi nell'educazione*, p. 31

¹⁶⁵ Cfr. Mottana P., *Miti...*, op. cit., p. 31

¹⁶⁶ *Ibidem*

¹⁶⁷ Il riferimento qui è sempre ad Han

il “pensiero astratto”¹⁶⁸. Di questa tendenza stadiale non è riuscito a fare a meno quasi nessun campo del sapere e della scienza, e questo ha comportato anche la sua entrata nel mondo scolastico e formativo, dove ci avverte Mottana, si corrono pericoli più acuti perché tale mitologia può risultare quasi come un boomerang: *“tutto il mondo pedagogico sia addirittura inebetito dalla sicumera con cui utilizza, inconsapevolmente, tale mito per giustificare chicchessia. Non c’è educatore che non parli di crescita, che non parli di sviluppo e che non parli, utilizzando questi due termini, di risultati positivi e di successo”*¹⁶⁹. È così che in campo educativo si forma un mito sullo sviluppo potentissimo che divide i ragazzi tra chi è molto sviluppato e chi lo è meno, o è lento nel processo; dimenticandosi a questo modo l’attesa, nella sua accezione di tendere verso, distendersi, aspirare. Aspettare che qualcosa cresca, secondo le sue tempistiche, è un’arte che si sta dimenticando per via della velocità con cui tendiamo a voler ottenere tutto. Leonardo Caffo, docente in diverse università di Milano, esamina l’attesa all’interno del suo libro *“Velocità di fuga”*, ne prendiamo alcuni estratti per conoscerla meglio e avere un’analisi critica dettagliata su ciò che la nostra società vive sull’attesa: *“attendere. Una parola, un atteggiamento, a cui siamo profondamente disabituati in un momento cui a domanda segue immediata risposta”*¹⁷⁰, in questo si identifica come una tensione dello sguardo, che ha perso la fiducia però nelle nostre individualità. *“Innanzitutto attendere significa ‘anticipare’ – stare in un atteggiamento mentale che è quello dell’anticipazionismo: portare nel qui e ora qualcosa di un presunto poi mettendolo però lì dove dovrebbe stare, cioè nello spazio del mentale. Ma attendere [...] significa anche stare in una posizione simile a quella degli altri viventi sul pianeta”*¹⁷¹ sapersi posizionare, tramite l’anticipazionismo, in uno sguardo altero. Prosegue Caffo: *“attendere significa depotenziare, sotto il dettame della leggerezza, la nostra spinta sul mondo”*¹⁷², come vedremo con le analisi di Mottana, come abbiamo visto con Gennari, ma anche come abbiamo riscontrato da Barthes: la richiesta sembra essere per tutti quella di un depotenziare, di un minimo, di uno sguardo critico che sappia respirare, fermarsi. L’orientamento educativo al quale sto spingendo, segue questa logica dell’attesa.

¹⁶⁸ Ivi, p. 32

¹⁶⁹ Ivi, p. 34

¹⁷⁰ Caffo L., *Velocità di fuga*, Einaudi, Torino 2022 p. 5

¹⁷¹ Ivi, p. 7

¹⁷² Ivi, p. 12

*“Essersi disabituati all’attesa significa essersi disabituati alla vita stessa, una scommessa perenne che proprio come un progetto creativo funziona su presunte proiezioni di un ‘poi’ che non è per nulla garantito dal ‘durante’ che ci costringerà alla sua attesa”*¹⁷³; *“attesa è dunque uno stato che non si applica né a un oggetto né a un soggetto; è uno stato relazionale, qualcosa che mette in comunicazione un occhio e un materiale”*¹⁷⁴. Non siamo più una società costruita sull’attesa e perdiamo a questo modo il processo di speranza e di immaginazione, tanto cari a Socrate e alla filosofia. La speranza è l’unica arma che l’uomo possiede di fronte all’ignoto, l’immaginazione il suo strumento per generare filosofia. Mottana ci spiega però che occuparsi di educazione significa occuparsi di come facilitare, accudire, curare il processo di crescita¹⁷⁵: *“accompagnare l’adolescente fuori dall’oscura panne dell’età adolescenziale, dei suoi ottusi silenzi e delle sue crisi [...] è questo il fine più accreditato della fantasmatica scienza educativa”*¹⁷⁶. La crescita, così come altri processi, è complessa nel suo definirsi, prevede dinamica, fasi differenti, forme di sostegno, intervento e disciplina. Per questo da ambo i lati educativi non va presa leggermente, né da studente né da educatore.

In questa analisi del mito della crescita e dello sviluppo, Mottana ci presenta anche un carattere legato al mito differente da quelli che abbiamo analizzato con Barthes:

*“la novità dei miti di cui sto cercando di parlare è che, a differenza di quelli antichi, hanno perso il gusto della plurisignificazione (scambievolezza simbolica), hanno perso la capacità di far vedere l’invisibile, il positivo e il negativo, sono diventati assolutamente unidirezionali [...] sono diventati pura ideologia [...] ciò che pare temibile e intorno a cui mi pare valga la pena di lanciare un serio allarme è proprio il carattere violento, l’enfasi dittatoriale, anche a livelli profondi, della diffusione di slogan che non impegnano in verità alcuna facoltà critico-riflessiva, che avanzano invece irriflessi, arrogantemente persuasi della propria potenza”*¹⁷⁷

Per lo scrittore quindi il mito perde il suo carattere di scambievolezza simbolica, diventando unidirezionale in una via che lo porta all’ideologia violenta. Diciamo che Mottana vede una trasformazione in regresso di quello che era lo svilupparsi di una mitologia al tempo di Barthes ed ora; l’intensificazione del messaggio su base ideologica

¹⁷³ Ivi, p. 15

¹⁷⁴ Ivi, p. 24

¹⁷⁵ Mottana P., *Miti...*, op.cit., p. 40

¹⁷⁶ *Ibidem*

¹⁷⁷ Ivi, p. 43

lo rende più diretto, più pericoloso, ma fa parte di una cultura capitalistica che ormai è diventata la nostra casa biologica. All'interno di queste mura immaginarie a livello biologico e sociale, Mottana ci dice che facciamo sempre più fatica a cogliere il versante patologico della dinamica in atto, nelle parole che strutturano il discorso settico e in quelle parole mito che Barthes ci avverte esistere e su cui cerchiamo di mantenere un'attenzione grazie anche ad analisi di questo tipo¹⁷⁸.

- [2.2.2] *Energy*¹⁷⁹

Veniamo ora al mito dell'energia, della velocità, connesso strettamente a quello sopra citato dello sviluppo. I due miti seguono la stessa lunghezza d'onda, tenendosi per mano anche nel campo educativo. Il mito dell'energia è un richiamo continuo della nostra società performante, che diviene un imperativo ontologico al quale non ci si deve sottrarre¹⁸⁰; *“energia, energeia, come potenza, possibilità di, dove non importa la direzione, il senso o il compimento, l'ergon appunto, la pacificazione nell'opera, ma, appunto, l'in-tensità (la parossistica crescita della tensione verso)”*¹⁸¹, cessa di essere importante il dove si sta andando, ma conta sempre più il come lo si fa: con prepotenza, energia, rapidità. Devo tendere a qualcosa per sentirmi inserito nel mito energetico, non conta il perché. Questa visione legata al mito rende la possibile perdita di energia, una perdita di identità, uno smarrimento: *“l'esaurimento, fisico, nervoso, è l'autentico spauracchio dell'uomo occidentale contemporaneo, pro-cacciatore smanioso e inesausto di nuovi strumenti, alimenti, discipline energizzanti”*¹⁸². La paura più grande dell'uomo del nostro tempo, legato a questo mito, è il black-out, il blocco dell'attività, il fermarsi a riflettere. Quello che Mottana ci dice qui è che il cambio di prospettiva della società sul piano dei valori e su cosa la identifica, cambia radicalmente. Il riflettere, il fermarsi, il prendere spazio e tempo, era tutto in precedenti secoli. Ora il concetto di velocità ha iniziato a mangiare e nutrirsi di qualsiasi spazio che l'ozio cerca di conquistarsi. E qui

¹⁷⁸ Ivi, p. 44

¹⁷⁹ Vedi Mottana P., *Miti...*, op. cit., p. 45

¹⁸⁰ Cfr. Mottana P., *Miti...*, op.cit. p. 45

¹⁸¹ *Ibidem*

¹⁸² *Ibidem*

non parliamo di ozio fine a se stesso, ma concentrato sulla cura della nostra persona in senso trasformativo. La paura del black-out porta in auge il “mito della luce”, che è solo la visione grammaticalmente industriale del mito dell’energia a livello umano: *“il black-out è esorcizzato dall’impero della luce che sempre più, anche nelle ore notturne, mira ad azzerare il contatto con l’ignoto e l’invisibile. La visibilità è l’orizzonte necessario di questo mondo, che disegna il limite del suo controllo. Un controllo in continua espansione, minacciato appunto soltanto dall’oscuramento e dall’inerzia conseguenti all’interruzione dell’energia”*¹⁸³. Quello che stiamo perdendo perciò riguarda l’invisibilità, l’ignoto, di cui l’uomo però ha bisogno nel suo percorso di sviluppo. Se tutto ci è dato e conosciuto, ne ricaviamo solamente delle individualità organizzate a livello mentale su quello che ci è stato scelto di far vedere. Recuperare l’oscurità significa trovare spazi dentro la nostra identità che non conosciamo. Invece rimaniamo rinchiusi in un universo di totale visibilità:

“Energy è lo slogan dei nostri tempi, il nome che si può attribuire a qualunque cosa ‘faccia andare avanti’, il bisogno e l’imperativo emergente e ridondante. E dunque la mancanza d’energia una malattia, una patologia, un vero e proprio ‘rischio’ sociale e psicologico [...] essere svegli, frizzanti, vitali, sorridenti, ‘assertivi’, con la giusta dose di opportunismo e di tempismo, di ribalderia, e di umorismo, di ironia e di disincanto. Non fermarsi, sapere andare e guardare oltre, essere capaci di ‘superare’. Ecco l’altra logica sorella dei miti dello sviluppo e della crescita, quella del ‘superamento’”

In campo educativo non possiamo pensare che tutti i ragazzi possano avere la stessa dose di energia, non possiamo immaginare che tutti possano superare gli ostacoli della vita con la stessa metodologia. Se la visione delle persone come progetti continua a rimanere in essere, per forza di cose continueremo a vedere gli individui come globalità che possiedono percentuali simili di adattamento, di successo, di energia; il fatto è che le identità sono uniche, le anime sono singolari, le menti e il pensiero hanno una caratteristica precisa per ognuno di noi. Compreso questo, devo comprendere lo spazio del silenzio, della riflessione, dell’oscurità, perché è anche attraverso queste prassi che si crea l’armonia necessaria ad una pedagogia clinica e ad una clinica della formazione.

¹⁸³ Ivi, p. 46

- [2.2.3] È ora di non cambiare¹⁸⁴

In questa parte del saggio Mottana si concentra su un mito che ha a che fare con i due precedentemente citati: sviluppo ed energia richiamano un altro mito formativo che si muove nelle viscere istituzionali: il mito del *cambiamento*, del *changing*, perché non vi è sviluppo senza cambiamento e viceversa. Lo scrittore li definisce i due perni ideologici, i due atti di fede della nostra società moderna per quella che è creduta la corsa al “successo”. Il desiderio di cambiare si esprime sull’altro, sui formatori, tramite la fantasia di modificare la persona che si ha di fronte, in un senso migliorativo che provenga dalle nostre mani; una creatura secondo le nostre intenzioni¹⁸⁵. Mottana sostiene questo si esprima come “*un desiderio inconfessabile e persistente nell’immaginario profondo di chi educa*”¹⁸⁶. La parola cambiamento segue la questione del bisogno della novità inerente alla nostra società performante, l’esigenza ad un rinnovamento quasi quotidiano di ciò che siamo, di ciò che abbiamo e di quelle che sono le contestualità che ci circondano. Al rinnovamento, alla novità, all’innovazione, si allaccia un mito societario dello “stare al passo con i tempi”, prerogativa della società globale odierna¹⁸⁷. Ma tutte queste parole, questi messaggi, sono pervasi dalla mitologia di cui ci parlava Barthes, sono piene di ambiguità espressiva ed espansiva, sono povere nella forma e si presentano come indiscutibili; l’innovazione, la novità e il rinnovamento, sono fatti di una presunta performance maggiore rispetto a ciò che vi era prima, senza un minimo di messa in discussione delle cose. Tutto diviene vecchio in poco tempo, da cambiare e migliorare; accade nella formazione ma anche a livello societario. Siamo cosparsi da questo mito in quasi tutti i nostri campi del vivere, e continuiamo ad accettarlo e alimentarlo inconsapevolmente. Si istituisce in questo senso una contingenza, ovvero un qualcosa che domani potrà essere diverso ma senza un forte giudizio, quest’ultimo nella dinamica viene eliminato, proponendo un continuo adattamento:

¹⁸⁴ Vedi Mottana P., *Miti...*, op.cit., p. 48

¹⁸⁵ Cfr., Mottana P., *Miti...*, op.cit., p. 48

¹⁸⁶ *Ibidem*

¹⁸⁷ *Ivi*, p. 49

“E dunque nell'affacciarsi al compito educativo è giocoforza, o almeno così sembra, essere spronati da velleità o volontà di cambiare, modificare, naturalmente migliorare altrui. E già, perché qui sono in campo, come è ampiamente testimoniato da significativi studi nel settore, i miti o più semplicemente le fantasie positive di dare una buona forma, di 'redimere', di 'guarire', di 'bonificare', di 'salvare' e via di questo passo, ciascuno con il suo corredo di mistificanti aspettative intorno all'identità da assegnare all'altro, secondo una ben nota logica protettiva (che da tempo accompagna l'animosità pedagogica e il suo raptus educativo)”¹⁸⁸

Mottana ci dice perciò che l'educazione sprona al redimere, al guarire, al bonificare o al salvare l'altro, in questa retorica della logica protettiva, quando dietro a ciò si nasconde invece una parte violenta, implicita in tutto questo:

“È curioso che non si riesca a vedere non soltanto la violenza implicita in tutto questo, di cui poi si può fare più o meno convincenti esercizi retorici dell'assumersene responsabilità, onori e oneri, ma che non si riesca a vederne soprattutto l'aspetto mistificante. La mistificazione e manipolazione dell'altro, la dinamica apertamente proiettiva, la dichiarazione esplicita che fa dell'altro sempre un'identità negativa, mancante, insoddisfacente. Voler cambiare l'altro (e non meno se stessi, nella sua variante psicoterapeutica e introflessiva) equivale pur sempre a dire 'tu non vai bene'. E dunque l'incitamento a cambiare è anche sempre compagno della squalifica e della disconferma”¹⁸⁹

L'autore ci spiega perciò come dietro a questa logica protettiva si nasconda una forte mistificazione, ma soprattutto manipolazione dell'altro, dell'alterità. Il mito del cambiamento è esplicito in queste righe in maniera trasparente da Mottana, e arriva dritto al punto che dichiarare al cambiamento significa anche dichiarare alla diversità, al fatto che l'individuo allora ha aspetti mancanti o qualità insoddisfacenti, che molto semplicemente, “così non va bene”, ma questa narrativa è apertamente rischiosa in una società basata sulla performance. Sentirsi non adatti vuol dire poter far cedere un'identità, basata appunto su quanto abbraccia dei livelli sociali o su quanto li supera: “oggi non c'è altro al di fuori della performance, perché il concetto di performance unifica, e le diversità e i contrasti, le pluralità e le possibilità di scelta sono le apparenze di quest'apparenza socialmente organizzata, che deve essere essa stessa riconosciuta nella propria verità generale”¹⁹⁰. Mottana propone un rimedio che richiama aspetti che già in questa tesi abbiamo citato, un rimedio che definisce banale, dal sapore psicologico e religioso: “il lavoro, lento, paziente, graduale, misterioso e questo sì terapeutico,

¹⁸⁸ *Ivi*, p. 50

¹⁸⁹ *Ibidem*

¹⁹⁰ Colamedici A., Gancitano M., *La società...*, op.cit., p. 28

dell'accettazione, dello stare presso, della cura"¹⁹¹, il rimando qui si fa forte anche con Conte e il rapporto di cura in campo educativo, che parte da se stessi per arrivare all'altro: *"la cura dell'altro senza cura di sé non è vera cura. Chi non ha cura di sé, chi non è in cammino costante per la conquista virtuosa della propria miglior forma, non può pensare d'indossare i panni di chi si propone a favorire nell'altro il medesimo movimento interiore"*¹⁹², questo movimento però è giusto che sia lento, come lo definisce Mottana, graduale, volto all'accettazione dello stare presso, del soffermarsi, del sostare sul momento, del respiro critico verso se stessi e gli altri. Siamo sempre su quello che propone anche la pedagogia clinica, e i movimenti ideologici di Gennari. Continua Conte in senso educativo:

*"È dunque un educatore autentico chi, conoscendo se stesso, e sapendo quindi come aver cura di sé, ha cura dell'altro, ossia si preoccupa di trans-formare l'altro in direzione del suo meglio, del suo bene e del suo utile. Lo stato d'animo corrispondente non sarà quello di una persona appagata e sicura di sé. L'avventura della propria continua auto-educazione nell'educazione dell'altro sarà inquieta, insicura, preoccupata anche nel senso che, in quanto esistenziale fondamentale, occupa l'animo di ciascuno senza che questi abbia la possibilità di scegliere se occuparsene o meno"*¹⁹³

Un educatore che si voglia definire autentico perciò parte da sé e approccia il prossimo in una direzione di anticipazione liberatoria¹⁹⁴, che prevede però preoccupazione, inquietudine, insicurezza; infatti: *"la preoccupazione, nella cura, è positivo indice d'insecuritas. Chi è sicuro di sé, è senza cura"*¹⁹⁵, la preoccupazione invece prevede per definizione propria interna un occuparsi prima di qualcosa, la mia interiorità ha già accolto qualcosa che riguarda una determinata persona, una cosa, l'ha tenuta dentro in una forma occupata prima. Mettere in luce la correlazione tra cura e prossimità significa parlare di "universalità" e di "unicità" umana cogliendo in vivo il tema cruciale del "riconoscimento". Su questo sfondo si staglia la "cura educativa"¹⁹⁶. E proprio in chiusura

¹⁹¹ Mottana P., *Miti...*, op.cit., p. 51

¹⁹² Conte M., *Ad altra cura...*, op. cit., p. 30

¹⁹³ *Ibidem*

¹⁹⁴ Inteso qui nel senso già visto di Heidegger, si rimanda a quanto riportato a p. 56

¹⁹⁵ *Ivi*, pp. 27-28

¹⁹⁶ Cfr. Granese A., *Istituzioni di pedagogia generale. Principia educationis*, Cedam, Padova 2003, pp. 24-25

del mito del cambiamento, del *changing*, citerei Mottana in queste pagine del saggio, dove staglia la sua definizione di prospettiva educativa, dopo aver introdotto la cura, e dopo averla noi analizzata meglio grazie a Conte:

“L’educazione come servizio, come servizio al mondo, riconoscimento, distinzione, sacralizzazione, conferma. In tutta la sua dispiegata differenza, molteplicità, infinitezza. Non più desiderio di uniformare a mete condivise e premianti, ma accentuazione della particolarità, individuazione, approfondimento difficile dell’alterità. Invito alla riconoscenza di sé e della propria appartenenza al mondo, non omologazione all’altro, approssimazione al turbinoso svolgersi della propria vicenda, non allontanamento verso itinerari prefigurati. E dunque cambiamento, ma accon-discendente (percorso d’anima), non in-tenzionale (percorso di mente), imprevedibile, non determinabile, verso l’ignoto, non verso il prepensato”¹⁹⁷

Dettiamo quindi un’altra grande caratteristica che l’educazione priva di miti dovrebbe adottare, una pedagogia che tende ad un percorso dell’anima (come rimandavamo in senso Socratico in più di un punto della tesi), con un recupero della persona e non sempre della mente; della sua formazione dunque, come essere presente e attivo in questo mondo; un’educazione che cerchi l’imprevedibile e non determinata verso strade già realizzate, pensate, con slogan sicuri, certi, mitologie indubitabili. L’educazione a cui tendiamo è quella dell’ignoto, è quella che non propone un cambiamento per un “essere migliore”, “più performante”, ma che lo propone sapendo sostare su se stessi, sapendo prendersi il tempo della riflessione, generando allora una trasformazione che viene da dentro e non è basata su una performance, ma su una realizzazione. E da educatori, insegnanti “è necessario entrare più profondamente nella nostra miseria costitutiva, nel dolore delle cose e delle nostre parti vulnerabili e ferite, e poi forse avere la forza quella sì dolce, la forza debole, perché resa umile, per mettersi accanto a qualcuno o qualcosa, in posizione di ascolto, di curiosità, di servizio”¹⁹⁸ Mottana qui ci regala in una maniera quasi poetica, quello che è uno dei compiti, delle prerogative principali di un educatore. Da questa tipologia di approcci occorre ripartire e cercherò io stesso di iniziare.

¹⁹⁷ Mottana P., *Miti...*, op.cit., p. 52

¹⁹⁸ Ivi, p. 53

- [2.2.4] *L'ombra della valutazione*¹⁹⁹

Non poteva che giungere il momento in cui si sarebbe introdotto il mito valutativo; questo aspetto dell'istruzione, della pedagogia, dell'educazione, ma in generale sociale; vive nella nostra struttura compositiva da sempre e da sempre noi lo alimentiamo inconsciamente. Valutare fa parte del plesso di competenze di un docente, essere valutati fa parte della vita di uno studente. Ma è davvero indispensabile l'ombra valutativa? È davvero necessario stabilire un metro valutativo? Una scala che ci identifica come un numero? Ha così tanto senso dare un peso specifico così grande alla valutazione? È davvero questo che cerchiamo di infondere ai ragazzi? Dalle elementari, ai corsi universitari, passiamo una vita dove qualsiasi nostro sforzo ha alle spalle un'aspettativa valutativa che giungerà al termine²⁰⁰. La valutazione è uno dei punti fermi della ragione formativa inconsapevole e inizia presto; ci insegue senza tregua rimanendo uno dei pochi ricordi legati agli anni scolastici: *“molto si può dimenticare dell'esperienza formativa, ma difficilmente si dimentica la tortura della preparazione di esami e compiti in classe, l'atmosfera greve e deprimente, le attese angosciante delle valutazioni”*²⁰¹. Le culture, lo sappiamo, sono espresse tramite il linguaggio, l'abbiamo analizzato con il processo semiologico di Barthes e anche addentrando nella conoscenza del discorso e della sua filosofia con Gennari; dal linguaggio si formano i valori, mediante narrazione, e successivamente interazione. Allo stesso modo si generano culture valutative, formate dalle parole della valutazione e da pratiche valutative. Mottana però qui cerca di combattere la forte mitologia valutativa che ci contraddistingue come sfera sociale ed educativa:

“Non è mai sufficiente il fiato da investire nel tentare di combattere l'infiltrazione cancerosa dell'ideologia e della mitologia della valutazione nelle sedi formative le più diverse. L'ideologia, intendiamoci, con tutti i suoi correlati psico-tecnologici, e la mitologia, e cioè la credenza pacifica, cieca, che si tratti di strumenti davvero utili, utilizzabili sempre e comunque, con blande precauzioni. Questo, a mio giudizio, resta un

¹⁹⁹ Vedi Mottana P., *Miti...*, op. cit., p. 56

²⁰⁰ Cfr. Mottana P., *Miti...*, op.cit., p. 56

²⁰¹ *Ibidem*

grave misfatto. Un misfatto e un'incomprensione, un'incomprensione radicale della sostanza stessa dell'imparare, della sostanza e della verità stessa dell'esperienza educativa"²⁰²

A queste parole si intacca molto bene la matrice mitologica che investe la valutazione nel mondo pedagogico. Il suo essere resa infinita nel campo, giusta in ogni spazio e tempo, presente senza precauzioni perché la sua verità pare data. Qui si genera l'incomprensione che rende la valutazione mitologica perché apparentemente piena, ma vuota nel suo costituirsi. Interessante per Mottana è cogliere cosa governa l'ansia della valutazione: le comportamentiste, con l'ansia del *measurement*, o quella cognitivista, ansia da scoperta di prestazioni e stili cognitivi, e inserisce anche quella umanista, con l'ansia da scoperta di potenziali espressivi e umani²⁰³. Il discorso non è banale: "*al fondo del mito della valutazione c'è il vecchio ma pur sempre verde problema di una cultura della formazione strutturata intorno alla categoria, nefasta, del controllo. Del controllo e della sanzione (quest'ultima è un po' meno confessabile ma altrettanto strutturale)*"²⁰⁴. L'autore richiama perciò l'aspetto del controllo educativo, che è rimasto ombra quanto la valutazione sulla sfera educativa; oltre al controllo, sempre ricercato istituzionalmente, si impone anche la sanzione, il bisogno di controllare punendo, ammonendo, togliendo qualcosa allo studente. Ma in questa pratica Mottana ci vede il presentarsi delle manchevolezze delle *skill* professionali dell'educatore; la pratica della valutazione aiuta a mantenere disciplinati anche i più indisciplinati²⁰⁵, ma l'uso di una via di questo tipo è sinonimo di incapacità di gestione umana dello studente che si ha di fronte. Per far imparare i ragazzi occorre dare loro l'idea che non vi è paura nell'apprendimento, l'utilizzo invece di una grammatica della paura, di una valutazione che aleggia sulle loro teste come una ghigliottina, di una performance che deve essere sempre prestante, tutto questo genera in loro profonda paura, incertezza, dubbio malsano. Alla parola valutazione non corrisponde ricerca di verità, la concentrazione dello studente si sposta solo su un obiettivo da raggiungere, privo però di un contenuto vero e proprio, distante dalla consapevolezza di ciò che realmente quello che studio mi può dare. Questo comporta che una volta valutato, lo studente può dimenticare ciò per cui ha studiato, perché il suo cervello razionalizza che ha raggiunto ciò che doveva in termini pratici: un trenta piuttosto

²⁰² Ivi, p. 56

²⁰³ *Ibidem*

²⁰⁴ *Ibidem*

²⁰⁵ Ivi, p. 58

che un nove in un aula superiore. Restituire prima l'importanza della scuola e poi, solo in seguito, un sistema valutativo, può permettere agli studenti di ottenere consapevolmente da quello che apprendono aspetti vitali. Il pensiero non dovrebbe essere mai "che voto prenderò", ma "cosa sto apprendendo al fine di trasformare me"; il problema è che la linea che seguiamo, dalla scuola elementare, all'università, rimane quella che si staglia sulla prima domanda e non sulla ricerca all'apprendimento interiore. Potremmo chiedere a centinaia e centinaia di studenti universitari e probabilmente tutti ci diranno che la loro maggior paura è il non giungere ad un determinato voto, o il non passare uno specifico esame. Questo in un ambiente come quello universitario, dove la principale preoccupazione dovrebbe essere concentrata su cosa sto ricercando all'interno delle mie materie, dovrebbe essere una profonda trasformazione a livello intellettuale, non un voto. Mottana continua riguardo le responsabilità della minaccia valutativa:

*"Voglio qui sottolineare come la minaccia della valutazione, quando viene usata in chiave di controllo e di sanzione, sia uno degli elementi che in larga misura si può ritenere responsabile di un apprendimento in cui il soggetto si sottrae nella sua originalità e profondità, per comparire con il minimo delle sue carte personali, quelle appena necessarie per lasciarsi alle spalle la 'prova'"*²⁰⁶

Il concetto qui prende in esame proprio quello che stavo sostenendo, e che in accordo con Mottana si conferma un problema principale della mitologia valutativa e della sua forte minaccia all'apprendimento vero e puro. L'inseguimento diviene solo una ricerca del minimo nei termini di obiettivo raggiunto, che sia un voto alto o basso, qui non si fa distinzione; il minimo viene inteso nella sua natura di voto, senza un conseguente apprendimento o misura di accrescimento che dovrebbe derivare in campo educativo;

"Ogni esame e ogni interrogazione, se, come spesso accade, vengono usati come sistemi di tenuta della situazione formativa, cioè per obbligare e/o incitare ad imparare, determinano un annullamento dell'interessamento emotivo intorno al contenuto e un espansione delle strategie di intercettazione delle tecniche comportamentali o cognitive necessarie e sufficienti a oltrepassare la prova (secondo parametri di efficienza e non di efficacia: e per questo infatti esistono società specializzate che vendono le proprie competenze in proposito)²⁰⁷. Qualcosa che va fortemente contro un'idea di formazione come processo profondo e significativo, come messa in gioco, come coinvolgimento e interessamento, come esitazione intorno ad un'elaborazione da cui scaturisca l'esperienza 'propria', autentica, originale e irripetibile di

²⁰⁶ Ivi, p. 60

²⁰⁷ Per approfondimento sull'argomento consiglierei la lettura di Illich I., *La convivialità*, 1974

contatto con una sfera di esperienza culturale o tecnico-pratica o artistica ('apprendere dall'esperienza')"²⁰⁸

La naturale risposta perciò di un individuo di fronte alla minaccia valutativa è quella, come già riportavo, di espandere le strategie di intercettazione di tecniche comportamentali o cognitive, al fine di raggiungere l'obiettivo prestabilito. A questo però, si contrappone il forte calo dell'interesse emotivo rivolto alle sfumature di ciò che si fa. Per questo si allontana da una formazione, come la intendiamo in termini di profondità, significativa nei confronti dell'anima e della ricerca individuale.

Costruendo questo discorso con l'appoggio forte di Mottana, lo stesso Professore ci spiega che a questa teoria non deve seguire un pensiero di allontanamento sulla valutazione; la sua importanza risiede sicuramente nel campo pedagogico, è uno degli elementi strutturali ma quello che cerchiamo di sottolineare qui è la sua non principalità e primarietà, il suo ruolo è secondario ci dice nel libro, *"la valutazione diventa un elemento fondamentale di comprensione della propria posizione in un percorso di apprendimento quando è dipendente e non indipendente dal raggiunto grado sufficiente di coinvolgimento e interessamento del soggetto attorno al contenuto o all'oggetto di esperienza formativa"*²⁰⁹, questo significa che sono io che controllo l'andamento valutativo nel mio formarmi, ricerco una risposta che sia una valutazione perché ricerco di essere valorizzato in quello che ho compiuto, ma il rapporto, come spiega Mottana, è di dipendenza, e non indipendenza. *"La valutazione dovrebbe essere fatta quando è chiaro che chi impara la può tollerare senza disturbare la sua partecipazione attiva e positiva al processo di apprendimento [...] non prima, e mai all'inizio: ogni imprinting valutativo insinua l'idea che in quel processo formativo tale elemento sia primario"*²¹⁰, essa perciò, lo ripetiamo ancora una volta, non può divenire strumento per infondere terrore o determinare standard di studio costanti; la valutazione non deve mai scontrarsi con l'apprendimento o surclassarlo. Va ripensata dunque in un termine di accompagnamento all'apprendimento, in un senso di sperimentazione aperta e flessibile,

²⁰⁸ *Ibidem*

²⁰⁹ *Ivi*, p. 61

²¹⁰ *Ibidem*

una capacità di attendere propria del percorso educativo privo di miti che stiamo proponendo, un'accettazione del vuoto, una tolleranza all'incertezza²¹¹.

- [2.2.5] *High Tech*²¹²

All'interno del libro "*Miti d'oggi nell'educazione*", Paolo Mottana inserisce il mito della tecnologia. Credo ormai sia scontato dire che ne siamo cosparsi nel nostro mondo occidentale, ma oserei dire anche globale. La tecno visione delle cose, la tecno società, e le conseguenti strategie di comportamento, hanno pervaso tutti i campi del quotidiano: viviamo connessi come mai prima nella storia dell'essere umano, sempre inondati da informazioni e da notifiche che ci aggiornano, viviamo di estetica dei social e per i social, dove necessitiamo di dar vita alla costruzione del nostro sé mediale, di esporci secondo modelli di profilo del sé che possono variare, abbiamo bisogno inoltre della presenza anche degli altri in questo processo espositivo, ricerchiamo il *like* che proviene da una specifica persona, o ci aspettiamo che un profilo pubblichi proprio quella determinata cosa e che sia continuativo nel farlo. La nostra percezione sul reale è variata soprattutto per via dell'online, i due mondi infatti non possono essere distaccati nel loro infondersi vicendevolmente condizionamenti. Siamo una cultura digitale che non può mantenere separato il mondo virtuale da quello reale, siamo costituiti ormai anche di interazioni *tech*²¹³. Ma non solo, il mondo tecnologico ci porta a costruire un nostro sé, di origine principalmente neoliberista²¹⁴ (e qui il rimando è ad Han):

*"Si tratta di enfatizzare quelle parti della propria identità che non sono sempre chiaramente espresse, di dare vita a hoped-for possible selves cioè a sé possibili auspicati. In tal senso è proprio questa distanza riflessiva nel racconto della propria identità a interpretare meglio la logica neoliberale, implementando, in relazione al self, modelli propri della cultura del management volti alla promozione nel mercato"*²¹⁵

²¹¹ *Ibidem*

²¹² Vedi Mottana P., *Miti...*, op.cit., p. 64

²¹³ Cfr. Boccia Artieri G., Gemini L., Pasquali F., Carlo S., Farci M., Pedroni M., *Fenomenologia dei social network Presenza, relazioni e consumi mediali degli italiani*, Guerini Scientifica, Milano 2017, p. 13

²¹⁴ *Ivi*, p. 17

²¹⁵ *Ivi*, p. 18

Boccia Artieri e colleghi parlano di una distanza riflessiva che si crea grazie a dei *hoped-for possible selves*, perciò la speranza di creare sé alternativi e possibili, contribuendo alla ciclicità di un sé neoliberale che si autoalimenta inconsapevolmente. L'evento che ha generato un'espansione tale della tecnologia, sempre all'interno di questo saggio, viene definito come “*mediatizzazione*”; un vero e proprio processo di trasformazione culturale e sociale, influenzato dai media, paragonabile alla globalizzazione in termini di dimensioni specifiche²¹⁶:

“Ciò ha portato non solo all'emersione di nuove forme di comunicazione secondo le modalità della cosiddetta *networked communication* ma anche ha trasformato lo spazio fisico [...] contemporaneamente gli spazi online e le forme della presenza in questi spazi, da un lato, consentono nuove condizioni di *translocality* – in cui spazi diversi vicini e lontani si connettono e sono vissuti grazie alle tecnologie di rete – e, dall'altro generano una *algorithmically rendered materiality* che produce nuove forme di presenza *dataficate* [...] dal punto di vista della vita quotidiana e delle pratiche comunicative, ciò ha significato, l'emersione di nuove modalità di coordinamento spazio/temporale, di nuove forme di visibilità e di azione del soggetto, di una nuova concettualizzazione della *privacy* e del controllo, di nuove pratiche di articolazione delle relazioni interpersonali, oltre che nuove modalità di circolazione dei contenuti”²¹⁷

Alla luce di quanto appena riportato capiamo bene come le dinamiche interpersonali anche sullo spazio reale siano cambiate, la *translocality* generata da internet porta a nuove pratiche comunicative, a nuovi punti di vista riguardo lo spazio-tempo, porta a nuovi modi per rendersi visibili e vedere gli altri, e quindi ad una diversa azione. Non possiamo staccare tutto questo dal mondo educativo che ormai è capovolto dalla tecnologia; i ragazzi vivono rapporti tecnologici costanti che non possiamo percepire, sono condizionati sull'apprendimento dai social e da tutto ciò che potrebbero leggerci sopra, sono modificati a livello cerebrale dal sistema informatico: basti pensare ai livelli di attenzione che continuano a diminuire nelle nuove generazioni, più gli viene conferito un social network veloce (ad oggi *tik tok* è l'apoteosi della velocità di immagine e scorrimento) e più loro ragionano velocemente e si stancano di ascoltare. Credo perciò che su questo lato il mondo *tech* vada capito, quasi abbracciato, ma con una consapevolezza superiore, in modo tale da saperlo sfruttare, da educatore, a proprio

²¹⁶ Ivi, p. 29

²¹⁷ Ivi, p. 37

favore, per generare nei ragazzi una profonda connessione con quelle che sono le loro sfere. Per agganciarli e scovare l'apprendimento anche nella loro stessa tecnologia.

Quello che però Mottana critica nella sua riflessione sulla tecnologia è l'accettazione della stessa in tutti i rami dell'educazione, quasi si voglia rimuovere l'educazione *presente*, fisica, per spingersi sempre più su forme semplificate di educazione. L'abbiamo assaggiato, come società, durante il periodo devastante del Covid, dove siamo stati costretti a connetterci anche nel mondo istituzionale, tramite videocamere e video call. Il risultato però è stato che questo grande vantaggio in un periodo di crisi, ha portato ad una spinta nel voler restare saldi a metodologie di questo tipo anche successivamente. Le lamentele per il ritorno al cento per cento attraverso lezioni frontali non sono mancate, ma qui sta il problema: non dobbiamo pensare di poter ridurre l'educazione su un tramite tecnologico; la presenza, la fisicità, l'anima che risiede, è uno degli elementi fondamentali della ricezione pura, vera, autentica. Mottana su questo è chiaro:

“è l'ingenua fiducia nella risoluzione senza residui di problemi di ordine relazionale e comunicativo interpersonale, di comunicazione educativa attraverso una 'trasmissione' senza residui, che sta un equivoco macroscopico di fondo [...] è, l'assenza di essere in carne ed ossa a privare il contesto educativo di una sua necessità strutturale, di un elemento fondante del suo 'dispositivo' materiale: quella appunto di una condivisione ambientale e di una reciprocità corporale e di 'presenza', che non può essere surrogata [...] è curioso vedere come soggiogante al bisogno e al desiderio di tecnologia vi sia una formidabile fobia del contatto e un equivoco timore dell'implicazione relazionale [...] senza rendersi conto che la comunicazione culturale si dà sempre in un contesto di alta condivisione intersoggettiva e di scambio affettivo e invece si distrugge in una condizione asettica di non-contatto”²¹⁸

A queste parole non possiamo che confermare che la *presenza* intesa su questi termini, sia una prerogativa esistenziale dell'educazione, della pedagogia e delle istituzioni che vi ruotano attorno. Non possiamo surrogare tramite la tecnologia la forza energetica che lo scambio affettivo generato dalla condivisione intersoggettiva va a produrre sulle menti; tutto ciò, ci dice Mottana, si distrugge se cadiamo nel mito tecnologico e se l'educazione inizia a basarsi su connessioni *tech*.

²¹⁸ Mottana P., *Miti...*, op.cit., pp. 65-66

- [2.2.6] Pragmatismo affettivo²¹⁹

Come ultimo mito educativo, Paolo Mottana tratta un mito che ritengo essere di immenso spessore, forse tra quelli più importanti in quella che è la mia visione educativa. Mi riferisco al mito riguardante il controllo delle emozioni; un dominio che l'individuo inserito nella nostra società ha sempre ricercato. Spinto al controllo delle sue emozioni, alla gestione, ad identificarne delle buone e delle negative, delle migliori e delle peggiori. La conseguenza deriva da tutto quello che abbiamo trattato sia sul libro di Mottana, ma anche nel percorso di tesi che sostengo; la sorgente è sociale e si riversa così al mondo educativo. L'abbiamo visto e forse si è fortemente inteso, tutto ciò che riguarda i miti educativi non si va a chiudere alle porte dell'istituzione o dell'educazione in sé, ma il rimando è sempre esterno. L'autore introduce il mito del controllo emotivo così: *"il mito intramontabile di rendere domestici e praticabili i sempre dolorosi destrieri degli affetti"*²²⁰, *"tenere a bada le emozioni, domarle, guidarle, controllarle"*²²¹, questo è quello che tenta di fare la scuola moderna, ma oserei dire anche quella antica. Il ragionamento segue affermando che oggi bonificare il mondo degli affetti corrisponde ad una vera e propria ideologia, rischiosa, ma che sta ottenendo enorme successo con termini quali *"intelligenza emotiva"* o *"quoziente emozionale"*²²². Come riportavo prima, Mottana esplica l'utopia minacciosa del controllo: *"l'utopia minacciosa che alligna invece dietro questa nuova onda ideologica è quella del controllo e dell'omologazione della ragione della psiche, dei sentimenti, è quella di stabilire quali comportamenti affettivi siano adeguati e produttivi e quali invece inadeguati e fallimentari"*²²³. Arriva però la risposta di Mottana a questo tentato controllo, secondo lui fallimentare e assurdo: *"le emozioni, i desideri, gli affetti, sono qualcosa di cui si possono disegnare i modi, indicare possibili codeterminazioni, diagnosticare evoluzioni, ma che restano qualcosa di sostanzialmente non osservabile [...] esse ci precedono e non sono in nostro possesso"*²²⁴, nonostante questo precederci si pretende di osservarle, riscontrarle, racchiuderle in bolle specifiche

²¹⁹ Vedi Mottana P., *Miti...*, op.cit., p. 68

²²⁰ Ivi, p. 68

²²¹ *Ibidem*

²²² *Ibidem*

²²³ Ivi, p. 71

²²⁴ Ivi, p. 75

culturali per cui azioni di un determinato tipo vengono ritenute corrette e altre meno, o emozioni di un certo valore divengono giuste e altre no. Sarebbe assurdo pensarlo, ma comunque tentiamo di mettere questi paletti ogni qual volta si parla di desiderio, affetto o emozioni. *“I sentimenti sono la nostra ultima riserva indiana, l’ultimo spazio selvatico concessoci [...] donatoci da sempre come grazia e come segno di un rinvio ulteriore, di una appartenenza indefinibile. ‘L’anima del mondo’, dietro ogni sentimento, lo rende il legame con ciò che ci oltrepassa e che ci costituisce nella nostra limitatezza”*²²⁵, questa citazione dello scrittore del saggio è molto poetica, e conserva una verità, nel suo donarci a noi, che ha quasi dell’emozione. *“L’ultima riserva indiana”* la definisce Mottana, penso che miglior espressione non si sarebbe potuta utilizzare, i sentimenti ci connettono con il nostro *io* interiore, ci rimandano al fatto che siamo animali, con pulsioni di diverso tipo, e questa sfera, quella dei sentimenti, è l’unica che non possiamo rinchiudere in bolle scientifiche; la pratica della rinchiudone però, nonostante questo, si tenta di fare costantemente. L’appartenenza indefinibile dei sentimenti è la forza maggiore di uno spazio che custodiamo come primitivo e puro, intimo, libero nella sua essenza da un mondo settico, avvelenato il più delle volte da ideologie, credenze e mitologie. Il definire i sentimenti *“l’anima del mondo”* porta Mottana a confermare la limitatezza dell’uomo, e una volta in più in questa tesi di ricerca incontriamo un abbraccio alla visione Socratica. La limitatezza dell’uomo è prerogativa della filosofia socratica, perché abbraccia il *“sapere di non sapere”* e conferisce all’uomo la capacità di rendersi conto della sua finitezza nel mondo della conoscenza, ma questo non significa che l’uomo debba scappare dalla ricerca delle essenze, anzi, compresa la sua finitezza deve comunque rincorrere la verità, proprio come cerca di fare Socrate negli scritti di Platone:

*“No Ateniesi, sapiente è solo Dio che per mezzo di quell’oracolo ci ha voluto dire che la sapienza umana vale poco o nulla. Ed è chiaro che se ha nominato Socrate, Egli ha voluto servirsi del mio nome a mo’ di esempio, come per dire: ‘O uomini, sapientissimo fra di voi è colui che, come Socrate, sa che la propria sapienza è nulla’”*²²⁶; *“ed ora che Dio mi ha assegnato un posto di combattimento [...] posto di combattimento che è quello del*

²²⁵ *Ibidem*

²²⁶ Platone, *Apologia di Socrate*, Traduzione di Vito Stazzone, Editrice La Scuola, Brescia, 1968

vivere filosofando [...] sarebbe veramente cosa grave se io, per paura della morte o d'altro, disertassi il campo"²²⁷,

In queste parole sta tutto il concetto del limite dell'uomo ma anche della sua dovuta, continua ricerca, che costituisce il vivere dell'essere umano, del filosofo, quello che forse dovremmo fare tutti per cercare di conoscerci a fondo come individualità, per trasformarci in maniera educativa e spirituale.

Riprendiamo però il ragionamento di Mottana che dopo aver definito in maniera così sottile cosa intende lui per sentimenti, richiama ad un miglioramento necessario della relazione stessa che instauriamo con essi. Dare spazio e conoscenza al mondo delle emozioni significa per l'autore tenerne maggiormente conto, in un senso di conferirgli cittadinanza, evidenziandone la portata educativa e conoscitiva²²⁸. A questo modo si permette di abitare il sentimento, dargli dimora, renderlo desiderato nel suo manifestarsi, qualsiasi esso sia. Sottolineo qualsiasi perché l'obbiettivo di Mottana è farci intendere che anche ciò che consideriamo negativo spesso va accettato come parte delle nostre essenze: *"non si può discriminare con leggerezza i sentimenti buoni da quelli meno buoni con la scusa che eliminando i secondi si diminuiranno stress e malattie psicosomatiche"*²²⁹ continua successivamente:

*"Chi ha detto che dobbiamo soltanto esprimere buon umore, decisione, sicurezza e voglia di nuove sfide [...] ogni emozione, in tanto in quanto non ci appartiene, non è in nostro dominio, è messaggio profondo, e ha diritto di cittadinanza [...] è con 'il bene del male' (GuggenBuhl Craig 1998) che si deve fare i conti, con l'ambivalenza indicibile delle emozioni e con la conturbante implicazione e indissolubilità di momenti distruttivi e straordinari slanci affettivi, di creatività e morte, di collera e amore"*²³⁰

Questo concetto dovrebbe essere fortemente applicato nei contesti educativi, non possiamo pretendere dai ragazzi sempre una scia di spinta positiva in quello che fanno, o pensare di poter addomesticare i loro sentimenti: spesso saranno frustrati, stanchi, avviliti, spesso si sentiranno fuori posto nel contesto, distanti dalla materia, o addirittura dalla scuola; se non siamo in grado come educatori di dare cittadinanza all'accettazione del

²²⁷ Ivi, p. 7

²²⁸ Cfr. Mottana P., *Miti...*, op.cit., p. 75

²²⁹ Ivi, p. 76

²³⁰ Ivi, p. 77

loro spazio emotivo più buio, allora non saremo mai in grado di donargli emozioni positive

“L’educazione agli affetti si fa invece con la conoscenza, con la ri-conoscenza e con la sensibilità non giudicante (e con la com-passione, diversa dall’empatia, dove c’è ancora sempre un soggetto più elevato che si piega ad ascoltare e capire, e non un soggetto ugualmente debole e vulnerabile che si accosta in amicizia) [...] le emozioni sono profondamente affondate nel corpo, oltre che nell’anima. Le emozioni sono corporee, esprimono il corpo, la carne, il sesso”²³¹

Mottana ci presenta alcune caratteristiche essenziali, che sul finale dell’analisi di questa mitologia educativa è bene fissare e focalizzare, portare con noi: *conoscenza*, spinta conoscitiva verso quelle che sono le emozioni, i desideri, non banalizzarle con aggettivi come “negativo” o “positivo”; chi decide il metro di giudizio per un elemento così interno? *Ri-conoscenza*, in senso di riconoscere, comprendere cosa sta accadendo nel contesto per conferire poi un senso di gratitudine che si avvicina di più alla “riconoscenza” intesa in senso letterale. Nomina poi la *sensibilità nel non giudicare*, che ovviamente sta alla base del ragionamento su questa mitologia: non posso permettermi di giudicare quella parte di “riserva indiana” legata ad una persona, viene dal suo spazio più recondito e intimo e per questo va rispettata; e poi, infine, tra le righe, quasi timidamente, inserisce fra parentesi uno dei requisiti a parer mio più importanti: “*com-passione*”, divisa nella scrittura volutamente e dal quale io ne interpreto, oltre al significato che esplica Mottana con la diversità dall’empatia, un importante invito alla passione, quasi a dire che la compassione deve essere vissuta “con passione”. E in questo suo essere passionale differisce per caratteristiche interne dall’empatia, che invece non per forza è qualcosa di totalmente positivo, sicuramente la sua struttura si stagna in una posizione verticale: vi è qualcuno che sta meglio, che prova empatia verso qualcuno che sta peggio. La compassione, così intesa, deriva invece da soggetti che si riconoscono come deboli, alla pari, vulnerabili (ciò che ogni individuo è, nessuno è esente da questo, nemmeno chi cerca di dimostrarsi indistruttibile), e in questa vulnerabilità condivisa ci si abbraccia in un sentimento di amicizia. Seguendo questa modalità si dà modo di conferire cittadinanza ai sentimenti, qualsiasi essi siano, indipendentemente dalla natura e dalla tipologia.

²³¹ Ivi, p. 78

La prima parte del testo di Mottana si chiude sull'affetto. Ci lascia con questo mito dalle sfumature estremamente interessanti, a questo però non concludono i miti insabbiati nel mondo pedagogico/educativo. L'autore con *"Miti d'oggi nell'educazione"* ci conferisce una grandiosa linea dettagliata di alcuni dei più temibili miti che allignano in questo campo e del quale è davvero difficile prendere consapevolezza e combattere: il mito della crescita e dello sviluppo, quello dell'energia da incorporare, il mito del cambiamento, il mito valutativo, la presa tecnologica e infine la pretesa del dominio delle emozioni. Abbiamo però visto che delle risposte l'autore ce le dà, alcune le abbiamo ricavate dal testo, alcune sono andate a pescarle in scritti che si connettono egregiamente al discorso che stiamo mettendo in piedi. Rimaniamo però anche fedeli a ciò che ci diceva Gennari e non dimentichiamo la *sképsis* e il rimando alla pedagogia clinica, che incorporano la stessa direzione degli antidoti ai miti educativi. Ciò che abbiamo visto con Mottana cerca di imporsi sulle credenze attraverso il respiro, siamo andati incontro all'attesa di Caffo, al depotenziamento invece che al continuo potenziare e presentarsi prestanti, alla consapevolezza di disciplina in ciò che ci si pone di fronte, al tendere verso la spazialità del contesto, una valorizzazione della lentezza, della pazienza, abbiamo riscontrato che la gradualità è fondamentale e che ci vuole una dimensione di cura come quella proposta da Conte, ho sottolineato più volte la base socratica di un'educazione autentica, che rimanda alla *paideia*, l'accettazione della limitatezza dell'uomo, la presenza, l'accettazione riflessiva e infine abbiamo visto la valorizzazione della com-passione. Tutto si connette al ragionamento che muove anche Gennari e più specificatamente possiamo dire che il lavoro di Mottana non sarebbe mai potuto esistere senza la letteratura di Barthes; quanto può essere importante l'impronta lasciata da questo pensatore perciò si ripercuote ancora una volta ai nostri occhi, confermando una volta in più l'importanza di essere partiti da una narrativa che sembrava distanziata dal mondo pedagogico, ma che in fondo non lo era poi così tanto.

Capitolo tre: Adottare lo sguardo del mitografo

- [3.1] Mitografie dell'educazione

Scavare il sistema educativo con uno sguardo da mitografo è quello che siamo riusciti a fare con Paolo Mottana e il suo *“Miti d’oggi nell’educazione”*, l’essenza delle mitologie educative è fuoriuscita in maniera prorompente su alcuni campi che lo scrittore sostiene fondamentali nell’analisi. Non abbiamo concluso la presa di visione del libro, con alcune delle soluzioni che arrivano dall’autore nella seconda parte, tutto ciò perché sarà nella seconda parte, conclusiva di questo terzo capitolo, che tireremo le somme per ciò che concerne il mito nel mondo pedagogico/educativo, ma anche sulla mitologia in generale, ri abbracciando un po’ tutto il cammino che ci ha condotto fino a questo punto. È allora sulla scia del lavoro che ha condotto Mottana che prenderò in mano alcune mitologie che a parer mio esistono e sussistono nel mondo educativo, e che l’autore non ha toccato in questo scritto. Adotterò una postura, uno sguardo, che è quello del *mitografo*. Obiettivo, tra l’altro, che rientra nella volontà di questa stesura di tesi per chiunque la legga: conferire consapevolezza attorno alla scontatezza del quotidiano. I miti che presenterò saranno quattro, e quindi andranno ad aggiungersi a quelli che abbiamo già riscontrato nel secondo capitolo, sommando una gran varietà di aspetti che il mondo educativo deve saldamente tenere sotto occhio e auto criticarsi; questi sono: il mito del talento assieme a quello del merito; il mito della motivazione, il mito dell’ordine e il mito del fallimento.

- [3.1.2] *Il mito del talento*

“Solo perché sei bravo in qualcosa, non significa che questo ti faccia bene”, in questa frase si racchiude tutto il significato del talento, dell’approccio talentuoso della nostra società, che scova qualità, e le fa diventare necessità per i propri interessi. Al cospetto del talento vedremo anche il merito e le sue ramificazioni, che si connettono al talento. Il talento nasce, come un po’ tutti i messaggi radicati mitologicamente, prima a livello sociale, poi si espande alla scuola. Ad un certo punto dai nostri ragazzi abbiamo iniziato a pretendere che spiccassero in qualcosa a tutti i costi, senza accorgerci che il più delle

volte un talento può non essere rinchiuso in uno spazio scolastico, ma che soprattutto: passione non corrisponde a talento, e quindi non per forza di cose si deve andare a pressare su una pedana in cui non si vuole stare. Ciò che se ne ricava sulla base di questa visione è che il talento diventa una gabbia funzionale alla società produttiva, neoliberista, a prescindere da quanto ci faccia stare bene. L'individuo, ancora una volta in questo specchio sociale, viene dopo di un ricavo di qualsiasi tipo sulla collettività. In questo processo circolare la società alimenta la mitologia del talento mostrandoci tutti i giorni quanti risultati ottengono determinate persone: da star dello sport, a sconosciuti che si laureano con anni di anticipo, tendendo a valorizzare la meta senza mai analizzare la strada: disperazione, stress, solitudine, ansia, stanchezza, tristezza... tutto questo pare non esistere nel cammino verso il risultato. Esistono sportivi di altissimo livello che si ritrovano distrutti per via dello stress, dell'ansia da prestazione, tanto che la loro salute mentale viene messa a rischio, ma a noi, come società costruita su un mito eroico del talento, non ne vediamo la possibilità. Disumanizziamo il talentuoso perché: "oh no! Lui non può essere debole", ci scordiamo l'umanità del percorso, la debolezza dell'uomo. A questo segue che i giovani crescono pensando che la strada della vita sia priva di sentimenti negativi, sia spianata su una felicità che giungerà per forza di cose "perché se hai talento arrivi, stai tranquillo, basta che ci lavori". Quel "basta che ci lavori" pare essere così semplice sulla base di una dialettica del successo, sembra valere nulla, ma in quattro parole si racchiude invece: impegno, sacrificio, stress mentale, stress fisico e molto altro. I nostri ragazzi si sentono obbligati a performare, non hanno scampo dalla società della performance senza consapevolezza, e se continuiamo a chiedere loro di raggiungere determinati obiettivi, avere scale valutative, monitorarli su qualsiasi parola esca dalla loro bocca, ecco allora che per loro si crea una continua competizione dal quale non hanno modo di liberarsi mai se non nei loro pensieri; *"la società della performance si definisce libera e meritocratica, ma è una società lapidaria, in cui la pena viene comminata immediatamente e per acclamazione, in cui ogni performance può diventare oggetto di polemica"*²³², Colamedici e Gancitano definiscono la società del nostro tempo come "lapidaria", ed è evocativo di quanta pressione esiste anche senza per forza notare che si mostri a noi. Quello che invece occorre ridare agli individui è la loro spinta verso la vocazione interna che possiedono, la propria chiamata esistenziale, ciò che sentiamo

²³² Colamedici A., Gancitano M., *La società...*, op.cit., p. 41

nostro senza davvero il bisogno di essere i migliori nel farlo, ma solo perché in quello ci riconosciamo. Ricordare di non avere paura di sprecare un talento, perché può essere abbandonato senza sentire il peso addosso, tradito, lasciato alle spalle, oppure coltivato, certo, ma è una spinta che dev'essere interna, intima, sentita come possibilità, non come necessità.

Giungiamo ora al parente stretto del talento, che è il merito, sulla quale si sono spese diverse parole nella letteratura sociologica ma anche pedagogica, elogiato e apprezzato, poi messo da parte, fino ad oggi in cui non si capisce che posizione il merito ottiene, se esista, quanto spazio dare alla sua negatività e alle sue positività. Ma proviamo a delinearne degli aspetti essenziali per uno dei miti più abbondanti del sistema pedagogico contemporaneo e non. Apriamo gli occhi al fatto che il merito pare esserci presentato da sempre come l'arma corretta verso una strada di uguaglianza nel nostro paese e nel mondo in generale, quando al suo cospetto il porci tutti sullo stesso piano risulta in realtà un obbiettivo ben distante da quanto è riuscito a compiere inserendosi nella nostra società:

“Il merito è diventato parte integrante del discorso pubblico. In tutti i campi della vita sociale viene evocato come orizzonte di cambiamento o come chiave di volta per qualsiasi progetto di riforma. Con la sua promessa di uguaglianza, l'idea di garantire opportunità lavorative, posizioni di responsabilità e mobilità sociale esclusivamente ai meritevoli, indipendentemente dalle loro condizioni di partenza, e di penalizzare i non meritevoli esercita una comprensibile attrazione. Lo dimostra la fortuna del termine meritocrazia, che ha aperto la strada a concetti e strumenti sviluppati e sperimentati negli Stati Uniti, e in Gran Bretagna, e successivamente diffusi in tutta Europa, e non solo. Tra essi, un posto centrale spetta ai sistemi di valutazione, che negli ultimi anni hanno contribuito a trasformare la scuola, l'università, i servizi pubblici e il lavoro privato, coinvolgendo tutti i cittadini come lavoratori, come studenti, come utenti”²³³

Il merito dunque viene ridato a noi come una promessa, una speranza sulla quale aggrapparci, che possiede una presunta capacità generativa di uguaglianza. Al contrario invece propone, nell'ottica in cui l'abbiamo inserita nel nostro quotidiano, disparità e ingiustizia. Nella scuola del nostro tempo, la scuola del merito, i ragazzi sono al lavoro già per aumentare la produttività sociale, dimenticando di dare luogo alla loro conoscenza interna, al dedicarsi all'imparare ad imparare, ad adottare sguardi sulla realtà. Sandel scrive così a proposito di quella che risulta essere una disuguaglianza più che il contrario: *“in una società caratterizzata da disuguaglianza, quanti stanno ai vertici vogliono*

²³³ Boarelli M., *Contro l'ideologia del merito*, Editori Laterza, Roma 2019

*credere che il proprio successo sia giustificato da un punto di vista morale. In una società meritocratica, ciò significa che i vincitori devono credere di essersi guadagnati il successo grazie al proprio talento e al duro lavoro*²³⁴, il talento diviene perciò prerogativa di un merito dovuto dalla società che però ci nasconde ciò che si prende da noi:

*“Coloro che, a forza di dedizione e talento, prevalgono in una meritocrazia competitiva sono debitori in forme che la competizione tiene nascoste. Via via che la meritocrazia si intensifica, la lotta ci assorbe così tanto da dimenticarci del nostro debito. In questo modo, persino una meritocrazia equa, senza imbrogli o corruzione o privilegi particolari per i ricchi, induce a un’impressione falsa, ovvero che abbiamo fatto tutto da soli [...] per i giovani è un fardello pesante da portare ed è inoltre corrosivo della sensibilità civica. Perché più pensiamo di esserci fatti da soli e di essere autosufficienti, più diventa difficile imparare la gratitudine e l’umiltà. E senza questi sentimenti, è difficile prendersi cura del bene comune”*²³⁵

La meritocrazia dunque falsifica la strada, può portare l’individuo, anche in un sistema educativo, a dimenticarsi della gratitudine, dell’umiltà, elementi fondanti. Questo mette a rischio anche il sentimento di propensione verso la cura, che abbiamo visto essere invece una necessità primaria, sia dal punto di vista sociale che pedagogico. La scuola del merito mette nelle condizioni di premiare i migliori e punire i peggiori, mina la democrazia che dovrebbe stare dietro ad un sistema educativo; merito è in fin dei conti positivizzare il privilegio, radicalizzarlo. Non è corretto sfruttare il merito in questo senso, ciò che può costruire è solo una voragine tra chi riesce e chi no, fingendo così di non sapere che la riuscita è dettata anche da influenze di tipo economico, sociali, culturali di provenienza. Abbiamo sbagliato a scegliere le categorie che stanno alla base del sistema sociale, in questo senso chi dovrebbe “mettersi sul lettino” e autocurarsi è la società stessa, non il soggetto.

²³⁴ Sandel M., *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e perdenti*, Feltrinelli, Milano 2020, p. 19

²³⁵ Ivi, p. 20

- [3.1.3] *Il mito della motivazione*

Un altro mito educativo che sostengo esistere all'interno degli ambienti scolastici ed extra è quello che riguarda la spinta motivazionale. L'ossessiva ricerca di un qualcosa da compiere e del fatto di compierlo bene e motivati, spronati da team, coach motivazionali, insegnanti, genitori. Siamo infestati da questa credenza motivazionale, dimenticandoci che forse, a volte, qualcuno questa energia di spinta non la desidererebbe. Ma non importa, perché *fare* è quel che conta: mandi il figlio a fare sport, dove deve sentirsi motivato per competere, poi a scuola dove deve continuare a rendere, infine torna a casa dove occorre studiare, fare compiti per casa, il tutto spronati da dietro per performare, performare e performare ancora. Nessun respiro viene concesso attorno alla motivazione, ed è proprio quello che abbiamo cercato di denunciare con Mottana, provando a riportare in auge l'attesa di cui ci parlava Caffo, il respiro profondo prima di compiere qualsiasi atto, o in mezzo alla miriadi di azioni che compiamo. In educazione ciò che chiediamo ai ragazzi non è molto diverso, pretendiamo da loro che siano costantemente motivati, su una giornata scolastica dove affrontano diverse materie, esigiamo che siano in tutte attenti e volenterosi di apprendere. Ci dimentichiamo che la motivazione nasce anche dalla passione e nessuno sarà mai appassionato a tutte le materie scolastiche, nessuno stabilisce che la passione sia un fuoco che si accende e si spegne a piacimento, e soprattutto che rimanga attivo per ore e ore. Ancora una volta non stiamo rispettando quella parte primitiva, indiana, di cui ci parlava anche Mottana, quello spazio intimo che non possiamo permetterci di controllare. Paolo Crepet in un'intervista diceva che la passione non si sa dove va a finire, non puoi controllarla, si inventa da sé, stupisce; su questa base la motivazione si muove allo stesso passo, o meglio, possiamo generarla anche al di fuori della passione ma è semplicemente un muovere la ruota verso il nulla. Un alimentare che non produce ma si svuota nella sua stessa essenza.

Ciò che invece dovremmo fare in termini educativi è attendere, attendere di scoprire i ragazzi, fare in modo che si facciano conoscere e che si conoscano loro in primo luogo. Sviscerandosi nel tempo genereranno spazi di passione propria, che a quel punto spetterà a noi cogliere per cercare di alimentare. È a quel punto che la

motivazione diventa generativa, trasformativa, è a quel punto che ha senso rincorrere la motivazione e donarla ai ragazzi, compiendo però anche un passo indietro e lasciando che siano loro a capire se accettarla, se abbracciarla o farsela passare di fianco e ignorarla.

- [3.1.4] *Il mito dell'ordine*

Le posture, i tempi, le aule, la riproposizione ripetitiva di un metodo: nella maggior parte dei casi la scuola è ordine, lo è sempre stato; si è sempre ricercata una certa cristallizzazione dei metodi e dei gesti dei ragazzi. La mitologia che ruota attorno alla credenza di ordine fa un po' da sfumatura al controllo, già visto e affrontato con Mottana. La tendenza a controllare i comportamenti e gli andamenti nel mondo educativo si ripercuote come un'onda sonora un po' su tutto il complesso dell'istituzione. Cosa intendiamo però con ordine qui? Lo spettro che prendiamo è un po' più ampio di solo una questione di posture o controllo; per prima cosa è vero, la scuola tende a chiedere ai ragazzi un certo metro di comportamento in aula, un ascolto, una postura sul banco. Ma anche qui decide, come altre volte abbiamo riscontrato, come secondo i più esista un giusto nel porsi e un errato. Certo è che esistono limiti di rispetto reciproco, ma nessuno potrebbe dire che sarebbe errato sostenere una lezione stando tutti seduti a terra piuttosto che su un banco di lavoro; scomodo o meno potrebbe essere sicuramente interessante da un punto di vista di ri-generazione immaginativa. E ricordate l'importanza dell'immaginazione nell'educazione. Con ordine intendiamo anche la consequenzialità delle metodologie degli insegnanti: spesso troppo ripetitive, che inducono stanchezza e mancano nel compito principale di un educatore: agganciare l'educando. Costruito un quadro di insegnamento, poi difficilmente un insegnante tende a modificarlo, a stravolgerlo, ma la riuscita positiva del metodo non impone a prescindere uno zero nel margine di errore futuro. Trattando le menti, abbiamo di fronte la cosa più malleabile a cui possiamo andare incontro; non è un oggetto e non è definibile in campi ristretti, quello che occorre fare è essere estremamente flessibili per tentare di connettersi alla complessità atomica di una mente e al dinamismo che per natura ha. Altro aspetto d'ordine è quello che concerne l'aula scolastica; qui mi preme molto riflettere sulla continua capacità di

non intendere quanto le aule rimangano spoglie, siano grigie e non favoriscano l'apprendimento in nessuna via. Il contesto che ci circonda spinge verso sentimenti di diverso tipo; non possiamo pensare che una persona apprenda meglio in un contesto spoglio e dai colori spenti, piuttosto che in un luogo che favorisca la sua attenzione, che lo faccia sentire un po' più nel suo spazio e in cui riconosca oggetti familiari e magari a cui vuole anche bene. Non a caso, a proposito di questo ultimo punto, abbiamo molto riflettuto durante il corso di *Design of educational Environment* con la Professoressa Marina Santi, e con il piacere di incontrare diversi ospiti e professori che lavorano in contesti distanti da quello italiano e che favoriscono, molto più dei nostri, per un rinnovamento in termini di design sul territorio educativo. Anche Mottana si è espresso sulla questione inerente all'ordine nella seconda parte del saggio *“Miti d'oggi nell'educazione”*:

“E così purtroppo spesso gli insegnanti non curano i loro materiali, non li preparano con devozione e con passione, non si preoccupano della bellezza delle cose che faranno o diranno. Non si preoccupano troppo spesso anche del loro stesso aspetto come se fosse un particolare indifferente, come se non si rendessero conto del poco amore che traspare dal grigiore di un ambiente come quello scolastico e di gran parte dei contesti formativi, della mancanza di attrattiva che i luoghi, le cose, ma anche le persone spesso finiscono con il determinare”²³⁶

Paolo Mottana qui riporta ad una generazione della luce nell'oscurità che si crea nei contesti formativi, organizzati così come sono. Spetta anche a noi, come protagonisti di un luogo educativo, portare del “colore”, dell'attrattiva, perché non sarà solo più piacevole rimanere nello spazio, ma sarà anche più sensato produrci qualcosa.

A questo proposito possiamo fare riferimento ad un modello pedagogico sperimentale che è molto di interesse per la questione che stiamo proponendo. Parlo del modello DADA introdotto nel duemila quattordici in alcuni licei di Roma, che propone delle “aule ambiente di apprendimento” dedicate alla disciplina, con la quale i docenti possono porre modifiche nell'aspetto estetico. Questo comporta anche una fluttuazione che riguarda i ragazzi, che devono spostarsi tra un'isola didattica e l'altra, con una certa fluidità che spinge per tenerli attivi. Tale pratica ha dimostrato scientificamente di aumentare la concentrazione dei ragazzi. È una soluzione che spezza la realtà al quale siamo abituati, conferendo più importanza al dinamismo e dando quell'idea che sono “io” educando che

²³⁶ Mottana P., *Miti...*, op.cit., p. 86

devo spostarmi per andare verso la materia che voglio apprendere²³⁷. A livello mentale questo può generare anche un maggior interesse verso ciò che sto facendo a scuola, limitando la mia staticità che potrebbe portare a saturazione.

L'educazione non è perciò un processo ordinato che deve seguire standard prestabiliti, anzi, la creazione e il processo di passione (come diceva Crepet) sono aspetti per nulla controllabili. Da qui dovrebbe derivarne anche una grande capacità di adattamento dello spazio formativo, e non il contrario, ovvero l'educando che cerca di adattarsi. La mentalità interessante potrebbe essere quella proposta da Paulo Freire inerente al "permanent child", l'essere sempre all'inizio di un processo, come un bambino che tende ad apprendere tutto quello che gli si fionda davanti agli occhi. E questa metodologia è interessante sia da un punto di vista di un educando, ma anche di quello dell'educatore, che non si deve abbandonare alla fossilizzazione. Continuare nell'imprevedibilità formativa a conoscersi e a conoscere, rifiutando l'ordine del già dato.

- [3.1.5] *Il mito del fallimento*

Occorre liberare la caduta, ma a cosa faccio riferimento? Ad una credenza educativa fin troppo radicata: ovvero la mitologia del fallimento. Quel sentimento di sconforto per cui senti di essere sbagliato, di essere, per l'appunto, caduto fino in basso, fino al fondo. Di solito quando si manifesta? Succede per esami non passati, voti troppo bassi, bocciature, in questi casi spesso e volentieri i ragazzi da dentro si sentono delusi, ma la delusione in questione non è trasformativa il più delle volte. Quanto più una sconfitta personale o sociale. A portarli a percepire questo però è il sistema stesso, che vede come un fallimento il perdere un anno, che vede un fallimento il non essere riusciti a sostenere un esame, che vede come una caduta deludente il prendere un voto troppo basso. Quello che invece voglio fare io ora è dare senso alla caduta, liberarla da quella sensazione sgarbata di essere un'amara nota della vita. Il fallimento non esiste se non in termini economici, dal punto

²³⁷ (N.a.), *Didattiche per ambienti di apprendimento*, (n.d.) Retrived Settembre, 25, 2023 from <https://www.scuoladada.it/modello-dada>

di vista estetico, della vita, un fallimento non può essere misurato sui sentimenti di una persona. Non è la perdita di un anno a decretare un fallimento, perché non siamo delle aziende, non abbiamo requisiti economici che ci tengono in piedi e senza la quale non possiamo ricomporci. Siamo fatti di anima, di esperienze, e questo è sempre ricaricabile. Il fallimento è perciò un frammento della nostra immaginazione, lo generiamo e lo autoalimentiamo noi, esattamente come la dinamica di mantenuta in vita di un mito. Il punto fondante è che la storia continua, la nostra vita prosegue anche dopo un esame mancato, e lì si manifesta la tipologia di mentalità corrotta dal mito del fallimento: se io decido di non progredire e fermarmi su una costante sconfitta che percepisco internamente, allora si manifesterà il fallimento. Ma se io da quella situazione cerco di generare un insegnamento per ripresentarmi nella stessa situazione, o in una condizione simile, e riprovarci, ricostruirmi, ri – generarmi, allora non sarà un fallimento. Sarà piuttosto una messa insieme di lezioni apprese cadendo, liberando quella caduta dalla sua visione tossica, immaginandosela invece come un nuovo arrivo, dove sono cambiato. Ho solo virato strada rispetto ad altri, ma non sono fallito come individuo. La cosa peggiore invece che possiamo fare è fermarci e non imparare dai contesti. Per questo occorre urgentemente che si insegni questa normalizzazione dell'errore ai nostri ragazzi, non possono sentirsi fuori posto perché non raggiungono determinati obiettivi in specifici tempi. Ognuno compie il proprio percorso con il suo spazio di movimento, con i propri strumenti, che non sono uguali ai miei o ai tuoi. Non aiuta certo in tutto questo il fatto che continuiamo a muoverci in una società performante che determina condizioni specifiche dal quale è complesso scollarsi: *“la corsa continua all’accumulo di performance è una sostanza stupefacente che dà dipendenza, tolleranza e assuefazione, ma non ti fa mai percepire la pienezza della vita, la meraviglia, il senso”*²³⁸ Colamedici e Gancitano esplicano molto bene con questa frase quanto sia complesso distaccarsi dalla sensazione di sentirsi sempre impegnati in una performance, quasi come fosse un’assuefazione o una dipendenza della quale la nostra quotidianità non può più fare a meno. Il punto è che in fondo questa corsa allontana dalla vera pienezza della vita, dalla meraviglia (citata più volte riguardo la filosofia Socratica) e dal senso delle cose.

²³⁸ Colamedici A., Gancitano M., *La società...*, op.cit., p. 29

A proposito di liberare la caduta, ricordo un'esperienza personale che mi ha sottolineato apertamente quanto si possa valorizzare il fallimento: prima di iscrivermi al corso magistrale di pedagogia, venendo io da una triennale non compatibile, feci alcuni esami singoli per recuperare dei crediti formativi. Uno in particolare mi rimase impresso: si trattò dell'esame di *Pedagogia della comunità di pratica* dove compiemmo un vero e proprio esercizio trasformativo: la Professoressa ci incaricò di mettere assieme una storia che per noi avesse un senso trasformativo di apprendimento. Scrisi proprio della mia bocciatura alle superiori, e di come fui colpito dall'accaduto nonostante gran parte di me se lo aspettasse. Da quel senso di fallimento in me scattò qualcosa quando notai che dovevo dare una svolta alla mia vita se volevo costruirmi una strada che ritenevo valida. Da lì cambiai e la mia vita non rimase più la stessa, quello che feci in quel momento fu una valorizzazione della mia caduta, un ricostruirmi dopo essermi parzialmente diviso. È come se avessi avuto l'opportunità di rimettere insieme i pezzi del puzzle, e se prima componevano un'immagine non congruente, ora potevo rimettere in sesto i tasselli. Compresi allora quanto importante è il fallimento nella vita di uno studente, ma in generale di un individuo, se questo però viene preso sotto una parentesi positiva e lo si cerca di incanalare in una via differente dalla sconfitta. Il lavoro più grande lo compie la nostra individualità nell'affrontare quell'accaduto. Vero è anche che non tutti possiedono l'attitudine necessaria, ma è proprio per questo che dobbiamo insegnare che fallire non è cadere, ma è una ricomposizione determinante all'apprendimento. L'esercizio derivava da una teoria molto fondata di Laura Formenti che nel suo libro *“Formazione e trasformazione. Un modello complesso”*, propone e spinge per la centralità nella trasformazione derivante dalla scrittura, dall'auto narrazione critica in particolare. Quello che teorizza lei è un modello di ricerca-formazione a spirale del quale non entreremo apertamente nel dettaglio, perché questo richiederebbe troppo spazio di analisi. Però alcuni passaggi penso sia corretto citarli perché la sua prospettiva rientra in canali dal quale Gennari, Mottana e Barthes non si distanziano più di tanto; sarà perciò dunque anche quella di Formenti, una linea educativa che proporrò come soluzione dall'uscita mitologica e come inserimento nello sguardo critico.

Formenti ci dice che la scrittura è una tecnica cruciale per la formazione:

“in quanto passaggio necessario a trasformare le nostre esperienze in conoscenze [...] scrivere a partire da sé, costruendo teorie radicate nell'esperienza vissuta e nella riflessione su di essa, enfatizza la

dimensione interpretativa e soggettiva di ogni conoscenza e riconosce la parzialità di ogni interpretazione, celebrandone così il carattere provvisorio [...] Il modello formativo che presento in queste pagine fa leva sulla nostra fondamentale capacità di evolvere – in un contesto favorevole, talvolta costruito ad hoc – di raccontare successi e insuccessi [...] sulla nostra capacità di testimoniare, valorizzare, costruire buone teorie [...] è grazie a tutto questo che siamo capaci di apprendere dalla nostra storia”²³⁹

Caratteristica fondamentale, Formenti ci fa intendere, dev’essere un contesto favorevole all’apertura narrativa, per poter poi giungere a testimonianza e valorizzazione, che terminano il processo con un apprendimento. Vediamo però brevemente come si divide questo processo proposto dall’autrice:

“Leggere le storie solo a livello individuale e soggettivo è riduttivo, così come lo è una interpretazione meramente sociologica. Lo scopo dell’approccio compositivo è operare una sintesi che riconosca la molteplicità dei piani di lettura [...] una scelta evidentemente trans-disciplinare, ma anche precipuamente pedagogica, in quanto porta con sé un progetto deliberatamente (auto)educativo e formativo. Nel metodo compositivo sono embricati dunque diversi livelli di composizione e attenzione. Il primo livello è la costruzione, ovvero la produzione di un’opera; il secondo livello è il comporsi delle relazioni in una ‘danza interattiva’ nello spazio delle idee che sviluppano durante la ricerca; il quarto livello è il costruirsi di una unità sovra-individuale, la Mente collettiva, capace di pensare e apprendere insieme. La meta composizione di questi livelli nel modello di ricerca – formazione, e nel dispositivo che lo realizza, rende possibile non solo la trasformazione degli sguardi e delle storie, ma dei contesti e dei luoghi di lavoro, delle teorie, dei valori e delle pratiche educative in essi implementate”²⁴⁰

In primis dobbiamo cercare di dimenticare l’individualità, essenziale per la riuscita formativa è la creazione di una collettività critica su quello che vogliamo narrare. Formenti poi ci dice che i livelli sono molteplici, dalla composizione alla danza interattiva, ma l’obbiettivo è arrivare a quella che definisce “Mente collettiva”, una sorta di unità sovra individuale che comprende i diversi *sguardi* e gli permette di pensare e apprendere in sintonia.

Tramite la teoria di Formenti possiamo essere in grado di generare apprendimento dal fallimento, come era successo nel mio caso. L’auto narrazione trasportata sul piano collettivo, sull’insieme delle menti, progredisce ad un piano formativo di non poco livello. Fallimentare dunque, quando si parla di individualità, non è nulla se non la nostra creazione di quella immagine. Il mito della caduta può essere facilmente arginato da

²³⁹ Formenti L., *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*, In *Introduzione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017

²⁴⁰ Ivi, p. 27

tecniche educative che hanno una base solida nella loro ricomposizione mentale per la persona, ma soprattutto il non abbandono alla individualità e al pensiero isolato.

- [3.2] La postura del mitografo

Quello che ho cercato di fare dall'inizio di questo percorso è stato inserirmi dentro una determinata postura, che possiamo dire sia quella del *mitografo*; così come Eco ci definiva nel primo capitolo l'abilità del semiologo, simile ad un seguio però dei significati, ora definiamo noi il mitografo. La metafora nel quale mi sono sentito inserito è quella dell'archeologo, perché ciò che un mitografo tenta di scoprire risiede nei lati più in ombra del nostro quotidiano. Scavare negli strati del reale, ripulire dalla polvere il fossile e osservarlo ad occhio nudo, con quello sguardo che può essere consegnato solo dalla coscienza critica. Questo compie un mitografo, un buon pedagogo, un educatore. Rendersi conto delle credenze che muovono gli strati sotterranei, balzando un po' più in là dalla superficialità, ridare respiro al linguaggio pedagogico; Mottana ci parla di questo tentativo di nascondiglio dei miti: *"i miti allignano ovunque e dietro ogni comportamento palese e diffuso si può identificare il mito latente e inconsapevole. Siamo tutti preda di miti, pur dopo la loro apparente scomparsa e, come è noto, la scomparsa dei miti dalla scena diurna li ha condotti ad albergare con ineccepibile effetto in quella notturna, di dove producono e influenzano con maggior potenza e minor sorveglianza"*²⁴¹. La difficoltà del demitizzare la realtà è quella di non presentare a nostra volta altri miti che si inserirebbero furtivamente nelle dinamiche educative, *"occorre dunque uno scuotimento, scuotimento e reversione, una torsione verso 'l'anima del mondo', che non sostituisca il mito con il mito, ma che apra lo spazio a una riscoperta di dimensioni essenziali e feconde e pur sempre implicite, nella loro rimozione"*²⁴², smettere di omologarsi ai grandi miti, cadendo in altri successivi, iniziare piuttosto a cogliere la complessità, l'irriducibilità e portare ad un pensiero che sia davvero radicale e inatteso,

²⁴¹ Mottana P., *Miti...*, op.cit., p. 81

²⁴² Ivi, p. 82

provocatorio e originale²⁴³. In questo senso mi piace molto la proposta di conversione che propongono Colamedici e Gancitano nel saggio già citato diverse volte “*La società della performance*”:

*“L’arte della conversione ‘periagoghé’ è l’arte di far voltare l’anima, di spostarne il focus dal mantenersi in vita al ritorno verso l’intelligibile. L’anima deve invertire il senso del suo andare: smettere di cadere – come se la caduta dell’anima dall’Iperurano, da casa, non si fosse mai interrotta nonostante l’incarnazione in un corpo – e cominciare a risalire. Deve imparare a trasgredire, a deviare lo sguardo dall’opinione, dal si dice, e a focalizzarsi altrove: in una parola, a disobbedire alla vecchia, comoda e rinfrancante versione del mondo, spezzando le catene invisibili che obbligano a pensare, davanti alla bellezza e all’orrore, ‘si ovvio’. Non si tratta di raddrizzarsi, di trovare la retta via, ma di cambiare posto, prospettiva da cui guardare e farsi guardare dal mondo”*²⁴⁴

È a dir poco estetico questo estratto dal saggio e penso riempia l’anima solo rileggendolo; invertire il senso dell’andare dell’anima, cercare di smettere di cadere anche in relazione a quello che dicevo riguardo il mito della caduta, aggrapparsi per una risalita. Questo si definisce nell’arte della conversione che in una parola si racchiude in “*periagoghé*”, imparare la trasgressione da quello che ci viene fatto credere, deviare lo sguardo dall’opinione, dal si dice; non è forse tutto quello che si riferisce anche al nostro percorso? Anche qui, in questa definizione, è racchiuso il mito d’oggi di origine barthiana. Gancitano e Colamedici parlano di disobbedire alla vecchia e comoda versione del mondo, così come Barthes ci avvertiva velatamente nelle citazioni di Isabella Pezzini:

*“Un mondo dai tratti in apparenza ingenui e gratificanti dove in realtà per Barthes è ipersignificante di una medesima ideologia, di un sistema di valori trasmesso <<sottobanco>>, storicamente determinato ma tendente a presentarsi come immobile ed eterna legge di natura. L’idea di Barthes è che proprio la supposta innocenza di tutti questi segni in circolo virtuoso, la loro naturalezza che invoglia alla complicità, sia in realtà l’effetto costruito e raggiunto dell’ideologia della cultura di massa”*²⁴⁵

L’immagine finale che Colamedici e Gancitano propongono, o meglio la postura, è quella di un cambio di posto vero e proprio, una prospettiva diversa da cui guardare e farsi osservare. Questi sono aspetti essenziali di un atteggiamento che volge alla demitizzazione.

²⁴³ Ivi, p. 64

²⁴⁴ Colamedici A., Gancitano M., *La...*, op.cit., p. 60

²⁴⁵ Pezzini I., *Introduzione...*, op.cit., p. 24

Possiamo dirlo con certezza, Barthes è un pensatore che attraversa i confini del suo tempo, delle discipline e degli spazi di realtà. È riuscito a spingersi in una dimensione di squilibrio che solo ora stiamo riscoprendo in maniera più tangibile. Lo vediamo con gli scritti più recenti che si interrogano sull'educazione. Ma le soluzioni sulle certezze errate che diamo per scontate, che possiamo ridefinire nei miti, esistono. Sul finire della seconda parte del testo *“Miti d’oggi nell’educazione”* Mottana si sofferma su una questione importante, che richiama gli strascichi dell’attesa di Caffo, ma che apre le porte anche ad una questione sul *“minimo”*:

*“Il bambino impazzito di questa nostra epoca [...] non si accorge, è sordo e cieco e sempre più lanciato, come da ogni parte chi ascolta non può non sentire, verso rovinosi destini. Per accorgersi di questo bisogna incontrare la ‘Necessità’ di una sosta, di un’interruzione del flusso costante di energia delirante e maniacale, occorre [...] una ‘ferita’ [...] ma questo non basta se non si protrae a sufficienza, se non si correla ad una riflessione e ad una rielaborazione animata nel profondo della propria interiorità. Un danno breve che può essere facilmente recuperato, coperto, esorcizzato e il cammino di rilancio nell’accelerazione obbligata del mondo è la migliore anestesia alla presa di coscienza”*²⁴⁶

Mottana continua a fare riferimento in questo passaggio ad un individuo che vive una realtà distorta, in cui la sordità la fa da padrone. La sua proposta allora, come quella già pensata della *sképsis* e dell’attesa, è quella di una necessità di sosta. Fermarsi, attendere che il flusso di energia maniacale si arresti, provocare una sorta di “ferita” come la definisce lui, che possa aiutare la riflessione e la rielaborazione umana dell’interiorità: *“è l’esercizio del decentramento del proprio ombelico narcisistico ed eroico attorno alla ‘cura del sé’ [...] per connettersi all’animazione del mondo, per riavvicinarsi alle cose, nella loro singolarità e prossimità [...] recuperare una vicinanza alle dimensioni del quotidiano e del minimo, come dimensioni della sacralizzazione del qui ed ora”*²⁴⁷. La definisce poi *“una filosofia dell’accettazione”* nei riguardi di un posto a misura, dove la misura viene intesa come frutto di sottrazione²⁴⁸. Innamorarsi dunque anche del fatto che la sottrazione sia una soluzione essenziale nella nostra ricerca interiore, nella nostra presa di consapevolezza degli sguardi e nel nostro sviluppo critico. Anche Tim Ingold in *“Antropologia come educazione”* ci parla della questione sul “minimo” in senso educativo:

²⁴⁶ Mottana P., *Miti...*, op.cit., p. 88

²⁴⁷ Ivi, p. 90

²⁴⁸ Ivi, p. 92

“In questo capitolo sostengo che solo un’educazione che ammetta variazioni in modo minore sia in grado di offrire una libertà reale e non illusoria, e di condurci fuori da strutture autoritarie manifestamente insostenibili. Quest’educazione non ci condanna alle tenebre di un’oscura caverna, ma è invece l’unica che ci permette di andare avanti, di procedere con la nostra vita, e offre nuovi inizi per le generazioni che verranno”²⁴⁹

Ingold parla di “minimo” educativo come di una pratica emancipativa dell’educazione da strutture autoritarie. Si riferisce anche ad una “libertà reale” e non illusoria, che ricordiamo Han si riferiva ad essa in relazione alla società neoliberale e all’egemonia politica che sottostà al nostro quotidiano. La concessione di una libertà illusoria per pretendere che la mente non si senta troppo rinchiusa, quando in realtà lo è. Un’educazione che si focalizza sul minimo allora si distanzia anche da questo, fa un passo indietro e richiama la ferita che Mottana cita, non solo in relazione alle nostre vite, alle nostre individualità, ma Ingold si riferisce anche ad un’etica nei confronti delle generazioni future.

Anche il ragionamento sul minimo dunque segue la struttura rizomatica dell’educazione che è sorta da questa tesi. È un’ulteriore soluzione che va affiancata a quanto visto nel percorso, per generare una formazione che faccia davvero nascere una criticità dello sguardo. Demitizzare perciò, seguendo quanto ho costruito, vuol dire riaprire il discorso pedagogico alla molteplicità delle prospettive che si ampliano, combattendo la tenacia del mito che cerca di assorbire il discorso e diventa inoltre pericoloso per la democrazia. Il mito spegne la discussione quando noi dobbiamo tenerla accesa e attenta, al contrario del mito la demitizzazione è allora una pratica emancipativa per il linguaggio pedagogico, tenta di farlo respirare dalle costrizioni, da ciò che diamo per scontato, dalla libertà illusoria che ci viene riconsegnata a livello sociale.

²⁴⁹ Ingold T., *Antropologia come educazione*, La Linea, Bologna 2019, p. 98

[3.2.1] Ricostruire

Il nostro percorso era iniziato da linguaggio, perché per parlare di miti, di discorso, di educazione, dobbiamo passare per quello che è il fulcro linguistico – semiologico che Barthes ha presentato in “*Elementi*”, l’ombra del segugio che fiuta significazione ci ha fatto giungere ad un ragionamento che messo assieme tenta di liberare il linguaggio pedagogico. Comprendendo la semiologia infatti, ho modo di comprendere la società e i segni che ci vengono nascosti e trasmessi in diverse forme, come quella mitologica. Quello che abbiamo appreso nei primi capitoli è dunque un non lasciare al mito l’eredità del discorso, facendolo diventare settico tramite le caratteristiche di codipendenza del vuoto e del pieno della sua forma e sostanza, tramite la notifica e il designare e attraverso l’abuso linguistico che compie; riprendere piuttosto un discorso che sia ricerca nel mantenimento vivo del dubbio. La liberazione qui è intesa come rigenerazione del linguaggio stesso, tramite le varie pratiche metodologiche che la narrativa ci offre. Questo permette all’educazione un approccio all’apertura, al decentramento che come riprendevamo nei primi capitoli, porta all’imparare a “dimorare presso l’altro” (*Ricoeur*), inoltre possiamo delinearla come un “antropologia spontanea” che vede la sua missione nell’approssimarsi all’altro e nell’evocare un’alterità interiore, in cui il volto dell’altro emerge da un’interiorità comune alla mia²⁵⁰. Nel nostro percorso abbiamo poi teorizzato assieme a Mario Gennari la prospettiva della pedagogia clinica, contrapposta all’adattamento che porta la clinica sociale nei confronti del discorso. La sua posizione di condizione deformante verso l’interno, la ricerca tramite il pensiero e il proprio discorso, genera nell’individuo l’armonia necessaria a decostruire le credenze imposte dalla clinica sociale. Gennari inoltre ci ha consegnato un insieme di terminologie fondamentali per un approccio educativo che riprende quel respiro e attesa messi in auge sia da Caffo che da Mottana: la *sképsis* prima, in un senso di osservazione e il *Mitsein* dopo, qui invece il rimando è appunto all’alterità, al dimorare presso l’altro, perché ricordiamo il *Mitsein*: “*essere con chi è altro da noi*”²⁵¹, un discorso che genera *Mitsein* è un discorso che ricerca la verità è un discorso che prende le distanze dalle mitologie e dalle mode performative del nostro tempo. Il suo orizzonte è l’umano dell’altro uomo, questo stende un tappeto rosso all’apertura e al decentramento, alla capacità di riporsi negli altri e farsi riporre.

²⁵⁰ Cfr. Spagna F., *Buona Creanza*, p. 68

²⁵¹ Cfr. Gennari M., *Filosofia...*, op.cit., p. 64

Rende libera la cura nella visione di Conte e Noddings, quella cura autentica di cui Heidegger ci parlava e che ci presentava come un “anticipare liberando”. A Mottana invece dobbiamo sicuramente la capacità di mettere assieme delle caratteristiche che aprono gli occhi alle mitologie, quali: conoscenza, ri –conoscenza, sensibilità del non giudizio, e la com-passione. Queste prospettive non aprono le porte a nuove mitologie, ma piuttosto si allargano su una valle sconfinata di possibilità inclusive. Soprattutto con l’ultimo punto della com-passione, che decifrato è un riconoscersi nelle debolezze, alla pari, vulnerabili, di modo da dare cittadinanza ai sentimenti, proprio quelli che Mottana definiva come la nostra “ultima riserva indiana”. L’altra metodologia sicuramente di interesse che abbiamo riscontrato è quella di Formenti, dell’auto narrazione e della generazione di una “*Mente collettiva*”; abbandonare l’individualità e lavorare su una collettività critica che comprenda sguardi molteplici e favorisca la sintonia: “*ciò che diventa davvero rilevante, nel pensare insieme è la moltiplicazione degli sguardi: dalle differenze e dal conflitto di interpretazioni nasce una possibile nuova composizione o meta composizione*”²⁵² e ancora

*“Pensare insieme, riconoscersi reciprocamente, dialogare, confliggere in modi creativi e rispettosi, consente di elaborare una visione che trascende le letture parziali date dai singoli. Quando ciò accade, avviene una ‘comprensione intelligente’ tra sistemi diversi [...] questo tipo di conversazioni, non facili da realizzare, genera differenze e unità, ingaggia i partecipanti, aiuta a dare senso e crea anche benessere: pensare insieme è una delle forme più alte del con-vivere”*²⁵³

Di tutto questo insieme di relazioni accorpate partendo da Roland Barthes, giungendo a Gennari e addentrandosi nell’educazione proposta da Mottana, ho notato questa forte presenza di un Socratismo di base che penso possa essere utile come riproposta all’attesa, al respiro, e alla ricerca anche in senso educativo. Mantenere forte il contatto con l’anima, con una filosofia volta alla *paideia*, è una richiesta che la pedagogia non deve dimenticare, è una necessità educativa che manterrò forte dentro di me.

Il discorso pedagogico che abbiamo messo in piedi penso possa lasciare uno strascico tramite una citazione di Gancitano e Colamedici inserita nel testo che abbiamo analizzato,

²⁵² Formenti L., *Formazione...*, op.cit., p. 34

²⁵³ Ivi, p. 35

che riprende la questione educativa quasi dal principio, per farci cogliere gli aspetti condizionati della modernità e chiudere su un pensiero di speranza generativa educativa:

“Nella Grecia antica la paideia indicava la formazione e la cura degli allievi che, attraverso la cultura e l’educazione, dovevano essere accompagnati verso l’età adulta al fine di ricevere un’istruzione completa e diventare membri attivi e responsabili della polis. In questo percorso avevano un ruolo centrale sia le arti motorie e la cura del corpo, sia l’interiorizzazione dei valori fondamentali della comunità, che costituivano il codice di comportamento e le premesse della collettività. In Germania un’idea simile era quella della Bildung, cioè una formazione culturale che doveva condurre l’individuo nel suo processo di integrazione, nello sviluppo del suo potenziale interiore, nella comprensione della propria sensibilità e della propria razionalità. L’idea di Bildung metteva al centro le narrazioni, le storie e i romanzi più che l’attività fisica. Nella società della performance, al contrario, l’educazione è una somma di dati, un’addizione di competenze sviluppate secondo criteri oggettivi. L’insegnante deve trasmettere ciò che conosce e migliorare le prestazioni degli allievi, e tutto il resto è qualcosa per cui non è stato pagato, e che quindi non deve compiere”²⁵⁴

Questa idea di *Bildung* tedesca e *paideia* sono andate perdendosi con l’arrivo di una società volta alla performance, così perse che ci siamo dimenticati dove rivolgerci. Gli autori ci dicono che dobbiamo essere educati a riprendere in mano l’educazione in un nuovo senso, quello vocativo ed evocativo: *“bisogna educare alla vocazione, cioè dare la possibilità di tirare fuori – ciascuno e ciascuna con i propri tempi – la propria parte essenziale che vuole emergere e dare senso alla vita. È un processo di fioritura personale che non ha come scopo quella di potenziare il bulbo e creare una piantagione di fiori tutti uguali, ma che ha più a che fare con l’attesa e l’ascolto”²⁵⁵* rimanere aperti ancora una volta all’attesa e all’ascolto come prerogative di una cura educativa volta verso la trasformazione sincera e autentica dell’altro. A questo lasciamo la sfumatura di apertura verso un’educazione che prenda in considerazione tanti punti toccati nella tesi, e che si chieda, oggi più che mai, cosa va cambiato o trattenuto nei modelli formativi e in quelli che sono gli obbiettivi dei formatori. Ascoltare lo studente è una prerogativa che non possiamo dimenticare, senza scordarci però di indossare gli occhiali del mitografo, quelli che ci ha insegnato ad utilizzare Barthes, e che Mottana ci ha accompagnato ad indossare negli svariati e colorati contesti educativi.

²⁵⁴ Colamedici A, Gancitano M., La..., op.cit., pp. 71-72

²⁵⁵ Ivi, p. 81

BIBLIOGRAFIA

- Agostinetto L. (2016). Oltre il velo l'Intercultura che fa scuola. *Pensa MultiMedia*, 1, 71-86.
- Barthes R. (1996). *Elementi di Semiologia*. Torino. Einaudi.
- Barthes R. (1974). *Miti d'Oggi*. Torino. Einaudi.
- Boarelli M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Roma. Laterza.
- Boccia Artieri G., Gemini L., Pasquali F., Carlo S., Farci M., Pedroni M. (2017). *Fenomenologia dei social network. Presenza, relazioni e consumi medialti degli italiani*. Milano. Guerini Scientifica.
- Caffo L. (2022). *Velocità di fuga*. Torino. Einaudi.
- Colamedici A., Gancitano M. (2018). *La società della performance*. Tlon.
- Eco U. (1986). La Maestria di Barthes In P. Fabbri, I. Pezzini (Ed.) *Mitologie di Roland Barthes*. Parma. Pratiche editrice.
- Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano. Raffaello Cortina Editore.
- Galliani L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Milano. La Scuola.
- Gennari M. (2018). *Filosofia del discorso*. Genova. Il Melangolo.
- Granese A. (2003). *Istituzioni di pedagogia generale. Principia educationis*. Padova. Cedam.
- Gray P. (1997). *Psicologia*. Bologna. Zanichelli.

- Grigenti F. (2021). *Le macchine e il pensiero*. Napoli-Salerno. Orthotes Editrice.
- GuggenBuhl-Craig A. (1997). *Il vecchio stolto e la corruzione del mito*. Bergamo. Moretti e Vitali.
- Han B.C. (2016). *Psicopolitica*. Milano. Nottetempo.
- Ingold T. (2019). *Antropologia come educazione*. Bologna. La Linea.
- Conte C.M. (2006). *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*. Lecce. Pensa Multimedia.
- Mottana P. (2010). *Miti d'oggi nell'educazione*. Milano. Franco Angeli.
- Pezzini I. (2014). *Introduzione a Barthes*. Roma-Bari. Laterza.
- Platone. (1968). *Apologia di Socrate*. A cura di V. Stazzone. Brescia. La Scuola.
- Ricoeur P. (2001). *La Traduzione*. Brescia. Morcelliana.
- Sandel M. (2020). *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e perdenti*. Milano. Feltrinelli.
- Spagna F. (2013). *La Buona Creanza*. Roma. Carocci editore.
- Wiggins G., McTighe J. (2005). *Understanding by Design*. Vancouver. ASCD.
- Zamperini A., Menegatto M. (2021). *Cattive acque. Contaminazione ambientale e comunità violate*. Padova. Padova University Press.