



Pedagogia della cura e pensiero comunitario.
Per una nuova democrazia cognitiva: teorie del gioco e pratiche di potere
Pedagogy of care and community thinking.
For a new cognitive democracy: theories of play and practices of power

Gerardo Pistillo

StudioPAIDOS. *Psicologia e Pedagogia Clinica* - Lioni (AV) – gpistillo@unisa.it

ABSTRACT

This work is a *reflection* on the need to promote, from the earliest years of life, educational pathways aimed at the *care* – and *formation* – of *community thinking*. To this end, it highlights how the *playful nature* of the educational experience can enable the pupil “to cultivate” his or her *neotenic potential*. With a view to eco-sustainability, the question is therefore first and foremost: is it possible to educate, starting from school, to *shared reflection* and *democratic thinking*? What role does play, in this perspective, the *game*? Is it possible to act on *pedagogical devices* from a conscious co-management of the relevant *settings*? And what connection is there between *developmental dynamics*, the *dispositional organisation of bodies* and *new forms of contact*? These are original questions that place the work *on the borderline* between different areas of knowledge, involving not only *pedagogy* – and *theories of play* – but also *architecture* and *ecology*.

Il presente lavoro si configura come una *riflessione* sulla necessità di promuovere, sin dai primi anni di vita, percorsi educativi finalizzati alla *cura* – e alla *formazione* – del *pensiero comunitario*. A tale scopo viene messo in evidenza come il carattere *ludiforme* dell’esperienza educativa possa consentire all’alunno di “coltivare” il proprio *potenziale neotenco*. In un’ottica di eco-sostenibilità, ci si chiede perciò in primo luogo quanto segue: è possibile educare, a partire dalla scuola, alla *riflessione condivisa* e al *pensiero democratico*? Che ruolo gioca in tale prospettiva il *gioco*? È possibile agire i *dispositivi pedagogici* a partire da una co-gestione consapevole dei relativi *setting*? E che nesso sussiste tra *dinamiche di sviluppo*, *assetto disposizionale dei corpi* e *nuove forme di contatto*? Si tratta di quesiti originari che situano il lavoro *al confine* tra diversi saperi, chiamando in causa non solo la *pedagogia* – e le *teorie del gioco* – ma anche *l’architettura* e *l’ecologia*.

KEYWORDS

School; Architecture; Setting; Circle Time; Care.
Scuola; Architettura; Setting; Circle Time; Cura.

Introduzione: corpi in gioco e agire comunitario

L'epoca contemporanea richiede un *radicale* ripensamento dei rapporti tra *pedagogia* e *politica* (Bertolini 2003).

Le domande a partire dalle quali sarebbe opportuno mettere in moto tale processo dovrebbero essere le seguenti: è possibile educare alla cura avendo cura dei processi di sviluppo che caratterizzano la vita di comunità? In che misura e fino a che punto l'aver-cura della politica può essere concepito come tratto costitutivo delle diverse politiche di cura? È auspicabile, in un'ottica di eco-sostenibilità, promuovere la formazione di un *pensiero comunitario* che funga da modello orientativo nella co-costruzione delle diverse forme di cura – di sé e dell'altro – e di con-vivenza civile (Foucault 1984; Mortari 2021)? È dunque possibile, nelle scuole – e non solo –, educare alla riflessione condivisa e al pensiero auto-critico (Morin 2004)? Che ruolo gioca, in tale prospettiva, il gioco? Ai precedenti seguono, naturalmente, interrogativi ulteriori. Quali rapporti intercorrono tra le diverse pratiche di conduzione del gioco e la messa a punto di adeguate strategie di definizione dell'ambiente educativo? È possibile agire i diversi *dispositivi pedagogici* a partire da una co-gestione consapevole dei relativi *setting*? E che nesso sussiste tra *dinamiche di sviluppo*, *assetto disposizionale dei corpi* e nuove *forme di contatto*? Si tratta, come è evidente, di quesiti che rinviano in primo luogo alla necessità di pervenire ad un plausibile accordo circa un modello adeguato di *partecipazione sostanziale* alla vita di comunità.

1. Agone democratico e disposizione circolare dei corpi

Una definizione di “democrazia” potrebbe servire puntualmente allo scopo. N. Bobbio (1999), con riferimento all'accezione moderna del termine, definisce la *democrazia* come la forma più alta di «potere in pubblico» (p. 339), intendendo riferirsi con ciò a «tutti quegli espedienti istituzionali che costringono i governanti a prendere le loro decisioni alla luce del sole e permettono ai governati di “vedere” come e dove le prendono» (p. 339). Nel tentativo di individuare nella *forma mentis* democratica le basi di un modello di azione in grado di garantire l'equilibrio e il benessere collettivi, potremmo dunque provare a cogliere – partendo da tale definizione, ma provando ad arretrare sul terreno della memoria storica – il nesso sostanziale tra la *democrazia* come forma di governo e il concetto di *partecipazione diretta* (Canfora 2011) o di “militanza politica” (Cantarella 2021). A ritornare alla mente è l'immagine dell'«*ἀγορά* ateniese, l'adunanza all'aria aperta dove si riuniscono i cittadini ad ascoltare gli oratori e quindi ad esprimere la loro opinione alzando la mano» (Bobbio 1999, p. 339); contesto in cui l'ascolto reciproco, garantito dall'esserci-con-il-corpo, è *conditio sine qua non* per l'esercizio del potere (*κράτος*) del .

Nell'opera intitolata *Les maîtres de vérité dans la Grèce archaïque* (1967), M. Detienne ha ben documentato come in origine, in una società agonistica fondata sull'*eccellenza*, la partecipazione alle assemblee fosse riservata a un gruppo di uomini specializzati nella funzione guerriera: a pochi “scelti” o “maggioranti” (*ἄριστοι*) – “uguali” (*ἴσοιοι*) – vincolati da un legame di natura contrattuale. Nel corso delle assemblee militari il diritto di parola veniva esercitato nel rispetto – in maniera simile a quanto accadeva nel corso dei *giochi funebri*, della *spartizione del bottino di guerra*, ma anche dei cosiddetti “*banchetti uguali*” – di un principio di *uguaglianza*. In particolare, Detienne (1967) osserva come lo spazio delle as-

semblee dei guerrieri non fosse affatto uno spazio informe: i partecipanti, nel rispetto di regole valide per tutti, si sarebbero dovuti disporre *in cerchio*. Il prendere parola a turno implicava, da parte di ognuno, l'assunzione di «due comportamenti gestuali» (Detienne 1967, p. 66): *avanzare* nel mezzo rimanendo in piedi e *afferrare* lo scettro consegnato dall'araldo. Il processo di ricerca della verità (*ἀλήθεια*) rifletteva ancora il legame tra *λόγος* e *φύσις* (Catoni 2008): il bastone o la lancia facevano *letteralmente corpo* con la *mano* del parlante che li impugnava (Gernet 1968; Vernant 1995). Lo scettro (da *σκήπτω*, "appoggiarsi su", "trovare appoggio su"), dotato – in virtù di un processo di "abduzione di soggettività" (Gell 1998) – di "*agency*" (Pisano 2015), consentiva al parlante di esprimere autorità e onore (*τιμή*). Alla stregua di un compasso descrivente il raggio del cerchio (*κύκλος*) (Pisano 2015), esso assurgeva così a simbolo della sovranità impersonale del gruppo (Detienne 1967). Per altro verso, *parlare al centro del gruppo* – «deporre l'affare nel mezzo» (Detienne 1967, p. 73) o «portare il proprio parere nel mezzo» (Detienne 1967, p. 73) – significava, «se non parlare a nome del gruppo, almeno parlare di ciò che interessa il gruppo in quanto tale» (Detienne 1967, p. 66). Le parole pronunciate nello spazio condiviso divenivano – alla stregua di premi o di beni – "cose comuni". Prende così forma un *modello di pensiero* inedito orientato al *bene* comune (Detienne 1967, p. 67), all'interno – come è evidente – di un dispositivo sociale solidale ai principi di *pubblicità* e *comunità*, di *reciprocità* e *reversibilità*: nell'*ἀγών*, il centro (*μέσον*) è «ciò che è sottomesso allo sguardo di tutti e ciò che appartiene a tutti in comune» (Detienne 1967, p. 68 e *passim*).

Lo statuto di tale gruppo sociale – di per sé singolare per i comportamenti e le tecniche di educazione – «sembra prolungarsi dall'epoca micenea fino alla riforma politica che segna la fine del guerriero come individuo particolare e l'estendersi dei suoi privilegi ai cittadini della Città» (Detienne 1967, p. 59).

Nell'Atene del V sec. a. C. l'antica idea di uguaglianza diviene – a seguito della democratizzazione della funzione guerriera e l'estensione al *δῆμος* dei privilegi prima riservati ad un gruppo ristretto di persone – «cavallo di battaglia dei fautori della democrazia» (Pepe 2018, p. 27). La partecipazione all'assemblea (*ἐκκλησία*) popolare era considerata in generale uno dei momenti più alti della *παιδεία* e della formazione del cittadino (*πολίτης*). Prendere parte all'assemblea e, attraverso il dialogo e la discussione, ai processi decisionali era da considerarsi come uno dei momenti educativi *κατ'ἐξοχήν* (Finley 1972). Nel rispetto dei principi di *ἰσογονία* e *ἰσηγορία*, all'interno della *πόλις* – dello "Stato-città" (Hansen 2006) – ogni cittadino avrebbe potuto contribuire alla ricerca, attraverso la *πολιτική τέχνη*, di una comune verità. In quanto tale, lo svolgimento dell'assemblea era strettamente correlato all'immagine del «corpo collettivo» (Bobbio 1999, p. 329). La formazione dell'assemblea deliberativa "ricalcava" l'idea della delimitazione di un luogo che avrebbe dovuto garantire l'equidistanza *ideale* dei partecipanti dal "centro" e la possibilità di prendere parola nell'interesse dell'intera comunità (*κοινωνία*): la rappresentazione mentale del cerchio – attestata dal linguaggio – avrebbe così contribuito alla formazione di un certo modo di pensarsi con gli altri (Kenzler 1999).

La ricerca di nuovi equilibri appariva contrassegnata in diverse città da un analogo movimento con-centrico, di ricerca di un centro di esercizio di un potere distribuito di per sé correlabile ad un adeguato assetto disposizionale dei corpi. Nella sfera dell'*ἀγορά*, luogo protetto – in diverse città – da Zeus *ἀγοραῖος* e da Apollo, non solo si riuniva la *βουλή* – nel *βουλευτήριον* –, ma anche l'*ἐκκλησία*: all'aperto – le antiche *ἀγοραί* erano sede anche di agoni atletici e poetici – o nell'*ἐκκλησιαστήριον*, che pure assunse in diversi casi forma circolare o semicircolare. Va peraltro ricordato che in diverse città le assemblee avevano luogo nell'emiciclo

dei teatri, pur essi preposti all'educazione dei cittadini (Greco 1999; Morachiello 2008), e che ad Atene le adunanze si svolgevano anche sulla Πύξ.

2. La formazione del cerchio come archetipo di *con-vivenza* e di *partecipazione*

A tal proposito appare illuminante la prospettiva delineata da J. Huizinga in *Homo ludens* (1938), il quale, a più riprese, evidenzia il ruolo che, sin dagli albori dell'umanità, le modalità organizzative e le procedure regolamentali del *gioco* – e *dei giochi* – hanno giocato nella formazione delle idee e nella ricerca di specifici rapporti di forza e di potere. Nel dettaglio, l'idea, proposta dal filosofo olandese, del «cerchio magico» (1938, p. 15 e *passim*) – e della sua *formazione* – quale cornice ideale di pensiero e di azione ci sollecita a riflettere, con particolare riferimento all'antica Grecia, sul valore dell'«istinto agonale» (p. 72) – dell'ἀγωνισμός – che da sempre è alla base di ogni forma di vita collettiva e di creazione culturale. A divenire organico è dunque il rapporto stretto tra *messa in opera di una cornice d'azione artificiale* e *sviluppo del pensiero simbolico*: è in virtù della sua naturale inclinazione al gioco (παιδιά) – a battersi e a dibattere con angoscia (ἀγωνία) in vista dell'agognato “premio” (ἄθλον) – che l'essere umano entra in gara (ἀγών) nel mondo della vita: fa ingresso nella realtà sovra-ordinata della “finzione” per pervenire *con gli altri* a nuove verità. Per Huizinga, la cultura sorge in forma ludica ed è dapprima giocata; «nelle sue fasi originarie, porta il carattere di un gioco, viene rappresentata in forme e stati d'animo ludici» (1938, p. 55): tutte le attività della società umana – la lotta, il linguaggio, il mito, la poesia, la filosofia, il diritto, la scienza, l'arte, ecc. – sono «intessute di gioco» (p. 7 e *passim*).

A ritornare alla mente è qui il *portato ludico*, evocato da W. Golding nel romanzo *Lord of the Flies* (1954), della “formazione del cerchio” come *archetipo* di equilibrio e di organizzazione comunitaria del territorio.

Nel corso della mia esperienza professionale, ho avuto più volte l'occasione di narrare la trama complessa del romanzo: nei corsi di formazione rivolti ad adulti, ma soprattutto nei *percorsi di orientamento e di aiuto alla persona* condotti, a partire dal 2012, in diversi istituti scolastici della provincia di Avellino, che hanno visto coinvolti non solo gli alunni delle scuole secondarie di primo grado e di secondo grado ma anche i loro genitori e insegnanti.

Come ho già osservato in più occasioni (Pistillo 2020), nell'opera in questione si narra di un gruppo di bambini e di ragazzi, di età diverse, precipitati con un aereo su di un'isola e costretti, in assenza di adulti, a riorganizzare la loro esistenza, a stretto contatto con la natura, su una piccola crosta di terra situata nel bel mezzo dell'oceano. Ralph e Piggy, due dei protagonisti principali, decidono sin da subito di organizzare delle adunate. Provano così a richiamare i compagni dispersi sull'isola attraverso il suono emesso con il guscio di una conchiglia di mare trovato sulla spiaggia. I ragazzi presenti sull'isola decidono così, provando ad incontrarsi e a dibattere, di stabilire delle prime regole di convivenza. Disposti *in cerchio*, stabiliscono che è possibile prendere la parola solo dopo essere entrati in possesso, a turno, della preziosa conchiglia. Una tale organizzazione sarà tuttavia destinata, con il passare dei giorni, a disfarsi. La “rottura del cerchio” sarà causata dall'influenza negativa di Jack – uno dei ragazzi più in vista del gruppo – e dei suoi sodali (Pistillo 2020).

Passo dopo passo, all'inizio di ogni singolo incontro, ho avuto modo di narrare ad adulti e ragazzi la trama complessa del racconto. Sin da principio, la meraviglia impressa sui loro volti testimoniava il processo di rispecchiamento in atto. Più

chiaro diveniva il senso profondo del *circle time*: dell'essersi ritrovati – come i loro coetanei immaginari – seduti in cerchio e del prendere a turno la parola attraverso l'uso dello “scettro-conchiglia” – nella fattispecie una palla di gomma-piuma – che avrebbe conferito ad ognuno diritto di parola. Le apicalità pedagogiche rilevate hanno consentito agli alunni di soffermarsi, in particolare, sulle naturali difficoltà che derivano dalla necessità di stabilire con gli altri le regole di convivenza civile. Rispetto alla possibilità di ristabilire, in una ideale “terra promessa”, nuovi diritti di proprietà e più equilibrati rapporti di potere, è ritornata l'idea recondita che in assenza di un'adeguata educazione bambini e ragazzi “civilizzati” avrebbero potuto sviluppare una “nuova natura”. In questo senso, l'ancoraggio alle attività progettuali è avvenuto grazie all'adozione della struttura matriciale – archetipica e simbolica – della Cura, concepita, dal punto di vista *ecologico*, come pratica “comunitaria” (Foucault 1984): la *conchiglia*, in quanto “mezzo comune”, è stata considerata simbolo di fecondità e di rinascita, mentre la disposizione in *cerchio* è stata assunta come stemma più alto della “coralità” soggiacente – in chiave evolutiva – alla *prima forma di organizzazione del territorio* (χώρα) e *dello spazio sociale* (Pistillo 2020).

3. Nel cerchio del gioco: senso di responsabilità e pratiche di potere

Alla luce di quanto detto sin qui, appare evidente come la stessa nozione di *paideia* venga a delinearci, *sub specie ludi*, quale eco-sistema formativo *capacitante*.

Il nesso tra gioco e democrazia si fa più chiaro in alcuni passi delle opere di J. Dewey (1916, 1938). In *Experience and Education* (1938), il filosofo americano riprende, con riferimento alla scuola, la *metafora pedagogica* del *gioco* come modello ideale di *co-ordinamento* delle azioni individuali e di gruppo. Nel gioco, egli afferma, la presenza di regole condivise educa i partecipanti al rispetto dell'altro. Un elemento fondamentale del gioco – anche del più competitivo – è, secondo Dewey, l'impegno collaborativo, alimentato dal principio secondo cui “agire liberamente” non significa né sottostare ad una volontà superiore né vivere in assenza di regole: il “controllo” è di tipo inter-soggettivo. Potremmo anche dire, da questo punto di vista che è l'*inter-campo* delineato (Chiocchi 2015) – inteso come multiverso di menti in cui ogni forma di accentramento è negata – a garantire ogni forma di *transazione* (Dewey 1938, p. 31 e *passim*): la mediazione dei conflitti e la *transizione* dei partecipanti al gioco verso modelli di comportamento condivisi. Nel gioco dell'apprendimento, dunque, l'esperienza può dirsi *educativa* se ben calibrata nel rispetto reciproco delle esigenze di tutti. L'educatore apparirà in essa non più come “dittatore” o “dissolutore” bensì come un *direttore* (Dewey 1938, p. 47) d'esperienza. Solo in quanto tale la scuola – ambito d'elezione privilegiato per una metodica riflessione su *come pensiamo* (Dewey 1910) – potrà assolvere al suo compito educativo più alto.

Il pensiero di J. Dewey trova una eco significativa negli scritti di E. Fink. Nelle opere intitolate *Oase des Glücks* (1957) e *Spiel als Weltsymbol* (1960), il filosofo tedesco sostiene infatti la tesi secondo cui il gioco sia una struttura fondamentale dell'Esser-ci. Il “giocare” come possibilità fondamentale del divenire sociale – egli afferma – è una «forma intima della comunità umana» (Fink 1957, p. 23). Se il *gioco* dell'uomo è reso possibile dal rispetto di regole, il *giocare* è garantito da un insieme di obblighi e di vincoli. La libertà esperita in gioco non scaturisce tuttavia dalla presenza di leggi immutabili, bensì da regole modificabili con il consenso di tutti i partecipanti. Il gioco dispone dunque gli uomini «alla socialità e alla se-

renità in comunità piacevoli e temporanee» (Fink 1957, p. 45): ogni gioco, anche «il gioco ostinato del bambino più solitario, avviene in un orizzonte di comunione con gli altri» (Fink 1957, p. 6) e promuove un contatto accomunante.

Dal canto suo, nei suoi scritti Dewey delinea i contorni sfumati di una visione sistemica *ante litteram* destinata a trovare una rispondenza significativa negli studi sul tema che di lì a poco G. Bateson (1956) avrebbe intrapreso relativamente alla possibilità di favorire, per entro le cornici d'azione delineate dal gioco, l'emergere del pensiero simbolico e una più puntuale comprensione dei confini del *proprio-potere*. Sarebbe perciò opportuno rileggere, in una prospettiva eco-sistemica (Maturana & Varela 1980), le riflessioni condotte nella *Theory of Games* da J. Nash (1996) e in campo psicologico da L. S. Vygotskij (1934): la cornice d'azione delineata dal gioco genera *apprendimento profondo*, determinando un'*espansione* (Engeström 1987) della *zona di sviluppo prossimo* della persona. Lo spazio-tempo del gioco viene dunque a configurarsi come luogo *u-topico*, preposto alla formazione di un pensiero assembleare, di partecipazione egualitaria e di co-appartenenza, di dialogo e di co-tutela dell'"oggetto terzo". Ed è a partire dall'adozione di tale modello disposizionale che le comunità di apprendimento potrebbero ritrovarsi a tradurre il *formare-come-fare* in un processo generativo di resilienza trasformativa, garantendo ad ogni essere umano la possibilità di riscoprire la natura primariamente intersoggettiva (Minello & Margiotta 2011) del *proprio-poter sapere* e del *proprio-poter-agire*.

Il processo di "formazione del cerchio" – considerato come il risultato di un movimento con-centrico, di centratura del gruppo dei partecipanti – diviene in tal senso simbolo di un corpo unico che si evolve in direzione di una *plurale comunanza di pensiero* e che ricalca su larga scala il principio di autoorganizzazione cellulare e di riduzione dell'entropia.

Per altro verso appare evidente che se il *camminare* e il *disporsi in cerchio* sono da sempre pratiche di emancipazione e di denuncia¹, nell'epoca contemporanea il mondo appare organizzato «in modo da tenerci il più possibile seduti» (Kagge 2018, p. 71). La struttura latente dei dispositivi del potere risulta infatti visibile dalla configurazione dei *setting* educativi e dalle limitate possibilità di azione dei corpi: l'obiettivo è creare *profitto*, rendendoci tutti produttori-consumatori *efficienti*. Proprio a scuola il "gioco" di coercizione e irreggimentazione dei corpi è il sintomo visibile di una silenziosa "lotta di classe" dialetticamente imperniata sul rigido controllo delle modalità espressive: la lettura delle emozioni da parte di ogni alunno sui volti dei "compagni" sembrerebbe essere concepita come un'azione "sovversiva" foriera di un pericoloso "contagio". La prima *mossa* "pedagogica" dell'insegnante coincide infatti col *far sedere* i bambini nel *chiuso* di aule grigie e senza mondo, tra file pre-ordinate di banchi disposti frontalmente rispetto alla cattedra. In tale consesso, in cui l'unico a poter controllare – *simultaneamente* – il tracciato delle emozioni sul volto di ognuno è il docente, ad essere ostacolata, a ben vedere, è l'adeguata alfabetizzazione emotiva degli alunni. Questi ultimi, infatti, in assenza dell'insegnante, si accorgerebbero ben presto di essere un "plotone di reclute" disposte "faccia al muro". "Inchiodati" nel perimetro ristretto che dalla sedia conduce al banco, ai fanciulli e ai ragazzi non resta che sperimentare l'inerzia e la compostezza artefatta: dal "posto fisso" assegnatogli svilupperanno

1 Il valore *pedagogico* ed *educativo* del *camminare* come pratica riflessiva, di meditazione e di liberazione, propedeutica alla definizione dello spazio-tempo assembleare e alla formazione di un pensiero democratico, è testimoniato dall'opera di eminenti pensatori, tra cui C. Freinet, P. Freire, A. Boal, D. Dolci, M. Ghandi, M. L. King, ecc. (Solnit 2000).

la tendenza a guardare il mondo da pochi punti di vista. È solo di rado che ci si affida alla *disposizione circolare* dei corpi – simbolo archetipico di una comunicazione democratica – per favorire il mutuo scambio di sensazioni e la maturazione di una nuova percezione del proprio *poter-sentire*, *poter-pensare* e *poter-agire*.

4. Il gioco come dispositivo generativo di neotenia

Nell'ottica sin qui delineata si potrebbe dunque affermare, in linea con quanto sostenuto da Dewey (1938), che il gioco è metafora di un'organizzazione generale che rende ogni esperienza educativa un'impresa co-operativa basata su un principio di co-evoluzione; vale a dire, in chiave ecologica, su una proficua inter-retroazione dinamica fra sistemi complessi diversi. Uno degli aspetti più significativi del pensiero di Dewey è possibile rinvenirlo, in particolare, nel principio secondo cui la definizione dell'ambiente sia un momento indispensabile nell'assetto disposizionale del gioco. Ed è necessario in tal senso che la scuola, a partire da una più puntuale ri-configurazione dei diversi *setting* educativi, nel farsi garante di un eterogeneo assetto disposizionale dei corpi, valorizzi il carattere *ludiforme* (Visalberghi 1988) delle diverse esperienze educative, permettendo così ad ogni alunno di coltivare e di nutrire il proprio potenziale neotenic: la sua costitutiva plasticità – neuronale e non solo – e la sua naturale flessibilità.

In una delle opere più importanti dell'epoca contemporanea, *Growing Young* (1981), A. Montagu definisce in maniera chiara il concetto di *neotenia* (o *pedomorfosi*). La neotenia – afferma – concerne il «rallentamento del ritmo di sviluppo e l'estensione delle fasi di sviluppo dalla nascita alla vecchiaia» (Montagu 1981, p. 11; Sini & Pievani 2021). Noi esseri umani, infatti, «siamo programmati per restare in molti sensi bambini; non siamo stati concepiti per “crescere” trasformandoci in quel genere di adulti che quasi tutti siamo diventati» (Montagu 1981, p. 12). Lo scienziato mette inoltre in luce come sia possibile individuare i tratti dominanti della neotenia dal punto di vista comportamentale: la tendenza a *fingere* e a *giocare*, «la curiosità [...] l'immaginazione, l'allegria, l'apertura mentale, il desiderio di sperimentare, la flessibilità, l'umorismo, l'energia, la sincerità, la sete di apprendere, e infine il bisogno di amare» (Montagu 1981, p. 13); caratteristiche che tendono a scomparire col passare degli anni. Una scuola che sia luogo di elaborazione di *esperienze significative*, in grado di valorizzare le *diversità* – l'unicità e irripetibilità di ogni singolo alunno –, dovrà perciò attenersi al principio secondo cui «lo spirito del bambino è, nel senso più profondo, lo spirito dell'umanità, e la caratteristica evolutiva di maggior valore biologico» (Montagu 1981, p. 152). Non a caso, Montagu fa notare come nell'antica Grecia, Pericle (495-429 a. C.) facesse ricorso al termine *ευτραπεία* per descrivere «la lucidità di pensiero degli Ateniesi, la chiarezza e la proprietà di linguaggio, la mancanza di pregiudizi e di ostinazione, l'apertura della mente, l'amabilità dei modi, tutte qualità che vanno di pari passo con una forma di giocosa flessibilità della natura» (Montagu 1981, p. 221).

A tal proposito, Montagu fa cenno anche a un modello di *scuola nuova* denominata *Neoteny Hall*. Una scuola ideale, progettata con la collaborazione di P. Tuttle, che avrebbe dovuto accogliere bambini tra i due e i diciotto anni: una comunità di mutuo apprendimento che avrebbe favorito la formazione di persone responsabili animate da flessibilità, affidabilità, spirito critico, ecc. (Montagu 1981, pp. 291-292). Il pensiero di Montagu (1971) ci aiuta a capire meglio l'importanza di una *pedagogia dei luoghi* che contempi la definizione dell'ambiente – ludica-

mente pre-disposto per favorire il risveglio dei sensi e il *con-tatto autentico* con il mondo (Pistillo 2019) – quale parte costitutiva di un processo orientato alla formazione del pensiero comunitario. L'idea di *casa* (οἶκος) come “luogo” educativo – e di scuola come “casa”, costituita da ambienti e sfondi integratori inclusivi, ridefinibili e tecnologicamente flessibili (Capaldo & Rondanini 2021) – è divenuta peraltro, come messo in luce da S. Vanistendael (1995), una importante metafora atta a rappresentare il processo di costruzione del sé (Inghilleri 2021). Nell'ottica delineata merita di essere menzionata la “Balena” di Guastalla, nido di infanzia costruito in provincia di Reggio Emilia dopo il terremoto del 2012. Progettata dall'architetto M. Cucinella, è una struttura ecosostenibile e antisismica in grado di accogliere bambini di età compresa tra 0 e 3 anni. In linea con l'opera innovatrice del pedagogista L. Malaguzzi – convinto sostenitore di una pedagogia fondata sull'idea di “spazio” come “terzo educatore” –, per il suo valore simbolico essa è un chiaro esempio di resilienza comunitaria e rappresenta un nuovo modo di concepire, sulla scorta di una rinnovata *sensibilità* pedagogica, la definizione dei *setting* e le esperienze del corpo e della mente (Gardner 1983).²

Conclusioni: educazione *al* e formazione *del* pensiero comunitario

Una pedagogia a vocazione “sociale” dovrebbe dunque ripartire dalla riscoperta – oltreché dell'educazione al gioco – dell'*educazione quale* dispositivo ludico (Cambi & Staccioli 2007) in grado di favorire processi di *resilienza* e di educazione ad una sana «democrazia cognitiva» (Morin 2004, p. 151): di un metodo di coesistenza basato sulla coscientizzazione (Freire 1967), «sulla libera discussione, sul pluralismo e sull'autocorreggibilità» (Abbagnano & Fornero 1992, p. 411), così come sulla prontezza nel riconoscere e nel valorizzare i propri errori (Baldini 1986; Popper 1945). Nell'ottica della “clinica della formazione” (Massa 1986), e in una prospettiva di interdisciplinarietà, sarebbe inoltre opportuno ripensare *en pédagogie* – attraverso il confronto tra pensatori come K. Marx, A. Gramsci (Baldacci 2011; Manacorda 1966) A. S. Makarenko e J. Dewey – un *modello interiore di comunità* secondo cui l'“agire comunitario” non sia più un ideale cui conformarsi, bensì un *modus operandi* atto a ridefinire lo stato di cose presente. Una rinnovata *pedagogia del curriculum*, dovrebbe pertanto fondarsi sulla co-costruzione, sin dalla prima infanzia, di nuove *u-topie* – di tempi e di spazi idonei alla partecipazione democratica –, consentendo così agli educatori e agli educandi di ri-agire i dispositivi pedagogici a partire da una ri-configurazione consapevole dei *setting* educativi. In tal modo si aprirebbe il cerchio della riflessione e del *potere* umano alla sfera della *Lichtung*: alla “radura dell'essere” che è campo generativo di possibilità e luogo elettivo del nuovo Umanesimo.

2 Negli ultimi anni, una rinnovata filosofia dei luoghi ha inoltre animato la realizzazione, in diversi contesti “comunitari”, di nuovi “interni” pedagogici. In questa sede vale la pena ricordare anche la casa denominata “Mama” – “casa degli affetti” – realizzata da R. Piano con P. Posocco, inaugurata nel 2021 e situata in uno spazio verde del carcere di Rebibbia, con lo scopo di consentire alle mamme detenute di ricevere i bimbi che hanno compiuto i quattro anni d'età. Si tratta, anche in questo caso, di esempi di come i processi di resilienza siano da correlarsi ad un diverso modo di concepire i rapporti tra *pedagogia, ecologia e architettura*.

Riferimenti bibliografici

- Abbagnano, N., Fornero, G. (1992). *Filosofi e filosofie nella storia*, vol. III. Milano: Paravia.
- Baldacci, M. (2011). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Baldini, M. (1986). *Epistemologia e pedagogia dell'errore*. Brescia: La Scuola.
- Bateson, G. (1956). The Message "This Is Play". In B. Schaffner (Ed.), *Group Processes: Transactions of the Second Conference* (pp. 145–242). New York: Josiah Macy Jr. Found.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bobbio, N. (1999). *Teoria generale della politica*. Torino: Einaudi.
- Cambi, F., Staccioli, G. (2007). *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Roma: Armando.
- Canfora, L. (2011). *Il mondo di Atene*. Roma-Bari: Laterza.
- Cantarella, E. (2021). *Sparta e Atene. Autoritarismo e democrazia*. Torino: Einaudi.
- Capaldo, N., & Rondanini, L. (2021). *Normativa scolastica*. Trento: Erickson.
- Catoni, M. L. (2008). *La comunicazione non verbale nella Grecia antica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Chiocchi, A. (2015). *L'intercampo. Archetipi, simbolica e semantica*. Ass. Cult. Relazioni, Avellino.
- Detienne, M. (1967). *I maestri di verità nella Grecia arcaica*. Tr. it. Roma-Bari: Laterza 2008.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston (MA). D. C. Heat & Co.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina 2014.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: an Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta Konsultit.
- Fink, E. (1957). *Oasi del Gioco*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina 2008.
- Fink, E. (1960). *Spiel als Weltsymbol*. Stuttgart: W. Kohlhammer
- Finley, M. I. (1972). *Democracy Ancient and Modern*. New Brunswick: Rutgers University.
- Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité: vol III. Le souci de soi*. Paris: Gallimard.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gardner, H. (1983). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Tr. it. Milano: Feltrinelli 1999.
- Gell, A. (1998). *Art and Agency: An Anthropological Theory*. Oxford: Clarendon.
- Gernet, L. (1968). *Anthropologie de la Grèce ancienne*. Paris: F. Maspero.
- Golding, W. (1954). *Lord of the Flies*. Boston: Faber & Faber.
- Greco, E. (1999). (Ed.). *La città greca antica. Istituzioni, società e forme urbane*. Roma: Donzelli.
- Hansen, M. H. (2006). *Polis. An Introduction to the Ancient Greek City-State*. Oxford: Oxford University.
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens*. Tr. it. Torino: Einaudi 2002.
- Kagge, E. (2018). *Camminare. Un gesto sovversivo*. Tr. it. Einaudi, Torino 2018.
- Kenzler, U. (1999). *Studien zur entwicklung und Struktur der griechischen Agora in archaischer und klassischer Zeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Inghilleri, P. (2021). *I luoghi che curano*. Milano: Raffaello Cortina.
- Manacorda, M. A. (1966). *Marx e la pedagogia moderna*. Roma: Editori Riuniti.
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi*. Milano: Unicopli.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesi and Cognition. The Realization of the Living*. Dordrecht: Reidel Pub. Company.
- Minello, R., & Margiotta, U. (2011). *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Montagu, A. (1971). *Touching. The Human Significance of the Skin*. New York: Perennial.
- Id. (1981). *Saremo bambini*. Tr. it. Como: Red 1992.
- Morachiello, P. (2008). *La città greca*. Roma-Bari: Laterza.
- Morin, E. (2004). *Il metodo 6. Etica*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina 2005.
- Mortari, L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nash, J. F. (1996). *Essays on Game Theory*. Cheltenham: Edward Elgar Pub.
- Pepe, L. (2018). *Il mondo antico in un bicchiere. Gli eroi bevono vino*. Roma-Bari: Laterza.

- Pisano, C. (2015). 'Autorità senza autore' nella Grecia antica: il caso dello scettro. *I quaderni del ramo d'oro*, 7, 1-14 (Reperibile in <https://journals.openedition.org/mythos/2712>).
- Pistillo, G. (2019). Alle origini della cura. Il sistema madre-bambino come paradigma del cambiamento e la dinamica del contatto, *Attualità Pedagogiche*, 1, 1, 116-125.
- Id. (2020). Per una ecologia della cura. Ri-pensare le differenze tra natura e cultura, *Attualità Pedagogiche*, II, 1, 116-124.
- Popper, K. R. (1945). *The Open Society and Its Enemies*. 2 voll. London: George Routledge & Sons.
- Sini, C., & Pievani, T. (2020). *E avvertirono il Cielo. La nascita della cultura*. Milano: Jaca Book.
- Solnit, R. (2000). *Wanderlust. A History of Walking*. New York: Penguin Book.
- Vanistendael, S. (1995). *La résilience ou le réalisme de l'espérance*. Genève: BICE.
- Vernant, J.-P. (1995). *Passé et Présent. Contributions à une psychologie historique réunies par Riccardo Di Donato* (2 voll). Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.
- Vygotskij, L. S. (1934). *Myšlenie i reč'. Psichologičeskie issledovanija*. Moskva-Leningrad: Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomičeskoe Izdatel'stvo.
- Visalberghi, A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.