



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: aprile 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Mimesis, poetic education, and inclusive teaching

Mimesis, educazione poetica e didattica inclusiva

di

Gilberto Scaramuzzo

gilberto.scaramuzzo@uniroma3.it

Università degli Studi di Roma Tre

Abstract:

An ever-increasing number of scholars belonging to diverse disciplinary fields have been turning their attention towards *mimetic studies*. Those studies in affirming the centrality of *mimesis* in learning processes and the definition of human beings as mimetic animals par excellence have had a remote beginning dating back to Plato and Aristotle.

The intent of the present study is to reread, through a hermeneutic educational philosophical procedure, those ancient pages in the light of the most recent studies. The intent is to hypothesize didactics that, by constructing itself poetically and not only rationally, can constitute itself as inclusive, because it is able to respond to the deep needs of those who present learning and behavioural difficulties. Educational modalities that ignore the poetic dynamisms that characterize processes of humanization unwittingly find themselves feeding those difficulties, creating distances between students and, at times, accentuating discomfort.

Keywords: mimetic studies, *mimesis*, inclusive teaching, special learning needs, Aristotle.

Abstract:

I *mimetic studies*, che vedono il confluire dell'impegno di un numero sempre crescente di studiosi afferenti ai più diversi settori disciplinari, hanno avuto, per quel che concerne la centralità della

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 2, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16203

mimesis nei processi di apprendimento e la definizione di essere umano come animale mimesico per eccellenza, un inizio remoto che risale a Platone e Aristotele.

L'intento del presente studio è quello di rileggere, attraverso un procedimento ermeneutico filosofico-educativo, quelle pagine antiche alla luce degli studi più recenti, per ipotizzare una didattica che costruendosi poeticamente e non soltanto razionalmente possa costituirsi come inclusiva, perché in grado di rispondere ai bisogni profondi di coloro che presentano difficoltà di apprendimento e di comportamento. Difficoltà che le modalità didattiche che ignorano i dinamismi poetici caratterizzanti i processi di umanazione si ritrovano inconsapevolmente ad alimentare, creando distanze tra gli studenti e, a volte, accentuando disagi.

Parole chiave: *mimetic studies*, *mimesis*, insegnamento inclusivo, bisogni specifici dell'apprendimento, Aristotele.

1. Premessa

In questi ultimi anni lo studio dei processi mimetici per approfondire i dinamismi profondi che concernono l'agire, l'apprendere, il comprendere e il comunicare umano sembrano ritrovare una rinnovata vitalità anche in forza delle conferme empiriche che vengono dalle neuroscienze. Questa rinnovata vitalità si spinge fino al punto di autorizzare gli studiosi più attenti di questi dinamismi a parlare di una *mimetic turn* (svolta mimetica) e alla proposta di una riformulazione della definizione stessa di essere umano (Latwoo, 2022). Questo nuovo riconoscimento dell'umano nell'uomo potrebbe fornire nuove basi per la costruzione di una didattica inclusiva, questa è l'ipotesi che anima questo contributo.

I *mimetic studies*, che vedono nell'attualità il confluire dell'impegno di un numero sempre crescente di studiosi afferenti ai più diversi settori disciplinari¹, hanno avuto, per quel che concerne la centralità della *mimesis* nei processi di apprendimento e la definizione di essere umano come animale mimetico per eccellenza, un inizio remoto che risale a Platone (*Repubblica*, Libri III e X) e Aristotele (*Poetica*, 1448b).

L'intento del presente studio è quello di rileggere, attraverso un procedimento ermeneutico filosofico-educativo, quelle pagine antiche alla luce degli studi più recenti al fine di contribuire, da una specifica prospettiva, all'approfondimento di questo dinamismo naturale. E attraverso questo approfondimento fornire suggestioni per l'ipotesi di una didattica, che costruendosi poeticamente e non soltanto razionalmente, sappia costituirsi come inclusiva: perché in grado di rispondere ai bisogni profondi di coloro che presentano difficoltà di apprendimento e comportamento, e disturbi specifici dell'apprendimento. Bisogni ai quali le modalità didattiche che ignorano i dinamismi poetici che caratterizzano i processi di umanazione non sembrano saper rispondere e che addirittura, a volte, si ritrovano ad alimentare, creando distanze tra gli studenti e accentuando disagi.

2. Una pagina della *Poetica* di Aristotele

Una tra le pagine a mio parere più rilevanti e al tempo stesso più sottovalutate in ambito educativo, e più specificamente didattico, è 1448b della *Poetica* di Aristotele. La rilevanza deriva dal fatto che

¹ Tra di essi: J. Hillis Miller, Jean-Luc Nancy, William Connolly, Adriana Cavarero, Jane Bennett, Edgar Morin, Christoph Wulf, Gunter Gebauer, Katherine Hayles (cfr. Lowtoo, 2022, p. 321, nota 2).

essa potrebbe essere posta a fondamento di qualunque prassi che riguardi l'apprendere e il comprendere umano, perché rivelatrice del dinamismo profondo e unificante di ogni processo di insegnamento-apprendimento. Ma soprattutto, svelando la natura umana per quello che riguarda l'apprendere e il comprendere, potrebbe essere posta a fondamento di ogni didattica che voglia essere inclusiva, cioè in grado di rispondere ai bisogni profondi di ogni essere umano, senza creare una divisione tra coloro che hanno difficoltà di apprendimento e di comportamento, e anche disturbi specifici, e chi invece sembra non averne. L'evidenza della sottovalutazione di questa pagina si ha nel fatto che i dinamismi che essa disvela sono largamente ignorati, o utilizzati senza vera consapevolezza, nelle programmazioni e progettazioni che concernono una didattica inclusiva. Mentre per sostenere un percorso di costruzione di un efficace processo di insegnamento-apprendimento sarebbe di fondamentale importanza orientarsi verso una didattica inclusiva che non sia interpretata come una modalità didattica *separata* e riservata a un numero ristretto di persone con "problemi", ma, piuttosto, come ricerca di una didattica di maggiore qualità. Quindi non qualcosa che serva soltanto gli studenti e le studentesse con difficoltà o con DSA, ma che *sia* per tutte le persone della classe, nella certezza che nella maggior parte dei casi un miglioramento qualitativo della didattica sia ciò che davvero serve a tutti, senza distinzione di persone con bisogni educativi speciali e persone per cui non si riscontra questa tipologia di bisogni. La forza e il segreto dell'efficacia di questa didattica risiederanno nell'essere edificata su movimenti profondi, dove quel che viene chiamato in azione nel processo di insegnamento/apprendimento è patrimonio umano condiviso, e non una didattica che si fondi su movimenti che con il tempo si rivelino effimeri perché basati sul solo utilizzo di facoltà umane erroneamente ritenute in qualche modo superiori, e con le quali è più semplice creare differenze. Si pensi qui soltanto a quanti concetti vengono brillantemente memorizzati durante il percorso scolastico per poi essere dimenticati nel giro di poco tempo. Mentre quelle conoscenze che giungono nelle profondità permangono e costituiscono la nostra vera cultura. Prima di proporre la lettura della pagina ritengo necessario approfondire il concetto (che è forse meglio fin da subito indicare come un dinamismo) *mimesis*, che nel testo sarà lasciato nella traslitterazione del termine greco nel nostro alfabeto senza provarne una traduzione. Quando si tenta di proporla una, la scelta prevalente dei traduttori ricade sul termine 'imitazione' (o se la traduzione non è in italiano, nel termine che in quella lingua traduce l'italiano 'imitazione')². Sebbene già a partire dalla metà del secolo scorso autorevoli studiosi si siano impegnati nell'affermare la profonda inadeguatezza di questa traduzione (Koller, 1954; Halliwell, 2009), essa continua ad essere quella dominante. Dunque, cosa dobbiamo intendere con *mimesis* (e con l'aggettivo 'mimesico' che preferirò a 'mimetico' nel prosieguo di questo studio quando vorrò riferirmi al mimismo umano)? Aristotele nella *Poetica* non ci fornisce una definizione di *mimesis*, ma questa ci era già stata fornita in maniera inequivoca da Platone nella *Repubblica*. Egli, infatti, afferma nel Terzo libro (393c e ss.) che *mimēsthai* (fare *mimesis*) è *rendersi simile nella voce e/o nel gesto a qualcosa o a qualcuno*. Possiamo giovarci di questa semplice definizione anche quando leggiamo Aristotele e interpretare fare *mimesis* proprio come un *rendersi simile*. Fatta questa breve premessa, riporto qui la pagina in questione per riproporne la lettura e per continuare la riflessione più sopra intrapresa. Aristotele in essa si interroga su quali siano le cause che

² In qualche raro caso è possibile trovare il termine 'rappresentazione' o 'riproduzione'.

consentono all'essere umano di fare poesia e, nel farlo, propone una definizione di essere umano che risulterà centrale per la nostra riflessione³.

“Sembra che la poesia debba in generale la sua esistenza a due cause, entrambe naturali. Prima causa: l'attività mimetica è connaturata negli uomini fin dall'infanzia, ed essi si distinguono dagli altri animali perché sono gli esseri più mimetici di tutti, e perché acquisiscono le conoscenze fondamentali attraverso la mimesis. [Seconda causa:] tutti traggono piacere dagli oggetti mimetici. Un indizio di ciò è quello che succede con le opere: noi proviamo piacere nel contemplare le immagini quanto più fedelmente eseguite di quelle cose la cui vista troviamo, nella realtà, raccapricciante: come le forme degli animali più spregevoli e dei cadaveri. Questo si spiega perché il *comprendere* risulta molto piacevole non solo ai filosofi, ma ugualmente agli altri uomini, benché le loro attitudini siano al riguardo limitate. La gente, dunque, prova piacere guardando le immagini perché, quando le osserva, le *comprende* e ragiona sul significato di ciascun elemento (per esempio: questa persona è il tal dei tali)” (*Poetica*, 14448b ss.)⁴.

3. *Mimesis* e apprendimento

La rilevanza per l'educativo di questa pagina dovrebbe apparire evidente già da una prima lettura e così, di converso, la gravità dell'ignorarla in qualunque agire finalizzato a sviluppare il comprendere umano, ma può essere utile soffermarci a riflettere assieme su alcuni passaggi.

In questa pagina il verbo *comprendere*, che ho sottolineato in corsivo, assieme ai sostantivi '*mimesis*' e '*piacere*', costituisce il nucleo su cui ruota la pagina.

Il verbo greco che ricorre nella frase è *manthánein* (e il sostantivo a esse relato *máthesis*) che come nota autorevolmente Halliwell (2009) abbraccia in sé i due significati di apprendere e comprendere (*learning* e *understanding*).

Aristotele, impegnato nello svelare le due cause che a suo parere sono motivo dell'esistenza dell'arte poetica, ci presenta l'attività mimesica sotto due diversi dinamismi, entrambi uniti dalla finalità dell'apprendere/comprendere.

Nella prima causa egli ci presenta questa attività nella sua forma espressiva, e ce la mostra nell'agire del bambino che naturalmente attua l'attività mimesica quando crea sé a somiglianza di qualcuno o di qualcosa; nella seconda ci mostra l'attività nella forma impressiva, quando cioè ci troviamo nella posizione di essere fruitori di un'opera mimesica⁵.

Quel che accomuna sia il movimento espressivo sia il movimento impressivo è proprio *manthánein*. Quando si fa l'attività mimesica si comprende, quando si contempla l'attività mimesica fatta da altri si comprende. Questo si può giustificare facilmente se il movimento che agisce interiormente il soggetto è essenzialmente lo stesso, cioè se si sta, in entrambi i casi, agendo una *mimesis*: un processo

³ Per la lettura in chiave filosofico-educativa di questa pagina e per alcuni approfondimenti in nota mi avvarrò di alcuni elementi che avevo già elaborato in un mio precedente articolo (Scaramuzzo, 2013).

⁴ Aristotele, *Poetica*, 4. 1448 b 4-19. Per la traduzione cfr. Halliwell (2009, pp. 159, 160) dove Lorian Maimone Ansaldo Patti traducendo il testo di Halliwell in italiano ricalca la traduzione dell'autore, da questa mi sono sostanzialmente distanziato seguendo Diego Lanza nel tradurre *prótas* (1448 b 8) con “fondamentali” (anziché con “prime” come ivi proposto).

⁵ Quelli che qui vengono indicati come prima e seconda causa sono ritenuti da Valgimigli, contrariamente a quanto generalmente si crede, due luoghi della prima causa «e tutti e due insieme si risolvono nel naturale amore per la conoscenza». La seconda causa è riconosciuta da Valgimigli da quanto esposto da Aristotele a 4. 1448 b 20 ss. (cf. Valgimigli, 1964, p. 589, nota 1). La nostra riflessione rimane valida in entrambe le interpretazioni del passaggio.

che possiamo riconoscere come “as-similazione”. Aristotele sembra affermare che è nella natura umana il comprendere per as-similazione. È l’attività mimesica, cioè quell’attività con cui ci rendiamo simili, che ci consente fundamentalmente di comprendere. Ed è un certo *produrre* e un certo relazionarsi all’oggetto prodotto che dimensionano l’attività del comprendere.

Tutto questo procedere è accompagnato dal piacere, ed è avvicinato, con margini di sovrapposizione, all’agire messo in atto dal filosofo.

Difficile immaginare righe più significative per riflettere sull’agire educativo, e tali da costituire fonte di ineludibile ispirazione per l’istituzione scolastica, ma anche per ogni altra istituzione educativa, a motivo della centralità dell’apprendere/comprendere che in esse si ritrova e della rivelazione del dinamismo profondo che è posto alla base di questo processo.

In esse è sinteticamente rappresentato l’oggetto da apprendere/comprendere, e il movimento attuato da chi vuole apprendere/comprendere; la naturalità e il piacere che caratterizzano questo processo; e tutto ciò lo troviamo presentato in una formulazione che ci consegna una straordinaria semplificazione di agire umano secondo natura, tutto descritto nell’attività mimesica. Un’attività che, nelle realtà educative non finalizzate alla formazione artistica, non è davvero ritenuta così centrale nella costruzione di tanta progettazione didattica.

Aristotele sembra qui riconoscere un primato alla comprensione che si attua attraverso la *mimesis*, essendo questa attività a garantire le conoscenze fondamentali (*mathéseis prótas*), e a costituire l’oggetto della contemplazione che produce ulteriore conoscenza.

Quanto indicato nella prima causa con riferimento ai bambini e alle bambine non implica che l’apprendimento *dià miméseos* sia – per Aristotele – un agire circoscritto agli apprendimenti propri dell’età bambina: questa modalità potrebbe, infatti, caratterizzare ogni prima comprensione, e pertanto quella fondamentale, su cui poggia ogni futura intensificazione del comprendere qualcosa⁶. Questa interpretazione estensiva della prima causa consentirebbe una maggiore chiarificazione per il procedimento sviluppato da Aristotele nella seconda causa, e incentrato sul comprendere che si ingenera nel soggetto che contempla l’opera mimesica in cui ri-conosce – provando uno specifico piacere – qualcosa già conosciuto in precedenza, senza che però qui venga specificato attraverso quale dinamismo interiore il soggetto abbia acquisito quella prima conoscenza che consente ora il ri-conoscimento.

Il passaggio aristotelico apre a una circolarità nell’agire educativo che può essere facilmente letta nella pratica scolastica ma anche estesa a qualunque pratica educativa che veda in scena un educatore e un educando (e rimane valida ogni qualvolta un essere umano si ritrovi a fronteggiare un altro essere umano con il desiderio di comunicargli qualcosa di umanante).

Abbiamo finora accennato alle due parti in cui Aristotele articola la sua descrizione delle cause che hanno ingenerato l’arte poetica. Se abbiamo riconosciuto nella prima parte il movimento espressivo della *mimesis*, esemplificato dall’agire naturale dell’essere umano fin dalla sua infanzia, nulla ci vieta di estendere quest’agire a quello dell’insegnante che intende produrre un processo di apprendimento e comprensione in un allievo; e di compattare le due parti proposte da Aristotele in una sintesi che

⁶ Dell’esistenza di un primo apprendimento *imperfetto* abbiamo evidenza in *Etica Nicomachea* (7.3, 1147 a 21) dove Aristotele parla dei *próton mathóntes* come di coloro che possiedono un primo apprendimento di qualcosa ma che ancora non hanno veramente compreso, e in questo caso non c’è specifico riferimento all’età bambina. Per una riconsiderazione del ruolo della *mimesis* sul processo attraverso il quale gli uomini apprendono e comprendono l’agire virtuoso (riconsiderazione che si avvale di *Poetica*, 4. 1448 b 4-10) cfr. Fossheim, 2006, pp. 105-117.

abbia una incidenza educativa. Intendo dire che l'insegnante, proprio in forza di questa capacità naturalmente umana, presente in ciascuno fin dagli inizi della vita, può produrre, attraverso la sua azione didattica, una *mimesis* efficace a generare nell'allievo e nell'allieva un apprendere e un comprendere appropriati. L'insegnante può cioè rendersi simile, intimamente ed espressivamente, a quel che intende insegnare. In forza, cioè, della naturale capacità umana di agire la *mimesis* in maniera eccellente, colui che si trova a insegnare può generare un'opera – la sua lezione – in cui egli stesso, ella stessa, si assimila (e naturalmente esprime questa assimilazione) a ciò che vuole sia assimilato dai suoi studenti. In questo modo la lezione scolastica può essere avvicinata al prodotto mimesico – il mimema/opera d'arte – che caratterizza la seconda parte della definizione aristotelica, alla contemplazione della quale possono dedicarsi gli studenti e le studentesse traendone piacere e, nello stesso tempo, apprendendo e comprendendo.

Non credo ci siano forzature in questo procedere paragonando l'opera dell'insegnante a quella del poeta, è lo stesso Aristotele in qualche modo ad autorizzarla⁷: in primo luogo perché tutto l'agire legato alla *mimesis* è segnato dalla finalità dell'apprendere/comprendere; in secondo luogo perché il fatto che egli, in qualche modo, assimili l'agire del bambino e della bambina a quello di un qualunque artista, anche il più grande⁸, porta con sé la negazione del divino per giustificare la poiesi artistica (come invece aveva sostenuto Platone in più luoghi e primamente nell'*Apologia di Socrate*) e lo sostituisce con un procedimento antropologico (cfr. Lanza, 1993, p. 40), nel quale chiunque motivato al processo dell'apprendere/comprendere può sentirsi chiamato in causa.

Questo agire, forse, importa soltanto di essere iniziato affinché una persona portata per l'attività dell'insegnare possa, attraverso una pratica direzionata, procedere verso quella qualità che il suo agire non può avere agli inizi. È lo stesso percorso che Aristotele descrive per spiegare come alcuni uomini siano giunti a fare poesia, e a far sì che questa poi sia diventata una realtà del mondo⁹.

4. *Mimesis* e didattica inclusiva

Da questa breve ermeneusi in chiave filosofico-educativa della pagina aristotelica possiamo interrogarci più nello specifico su come i dinamismi mimesici possano esserci di un qualche aiuto per la didattica, e fare in modo che essa proceda nel farsi più efficace e inclusiva: a migliorarsi, cioè, nel rendersi tale da consentire a tutti e tutte di apprendere e di comprendere meglio.

Un miglioramento in questo senso sarà sia un sicuro servizio alle bambine e ai bambini, ai ragazzi e alle ragazze, che sono stati ritenuti persone con bisogni educativi speciali, sia a tutto il gruppo classe: costruendo comunità e abbattendo quelle differenze che non sono necessarie (e intensificando la cura

⁷ Segnala in proposito Ricoeur: «La *Poetica* è così una replica a *Repubblica X*: per Aristotele l'imitazione è una attività e una attività che *insegna*» (Ricoeur, 2008, p. 62 nota 8).

Sui limiti connessi con il tradurre *mimesis* con "imitazione" è lo stesso Ricoeur a fare chiarezza. E qualora si faccia comunque questa scelta, essa merita delle precisazioni che ne evitino facili fraintendimenti (Ricoeur, 2008, pp. 60, 62, 80).

⁸ Scrive Halliwell facendo riferimento a *Poetica* (4. 1448 b 4 ss.): "Qui non emerge alcun elemento per cancellare le enormi differenze tra il gioco dei bambini e, poniamo, una tragedia di Sofocle o un affresco di Polignoto. Aristotele vi coglie anzi un tratto comune: la naturale propensione umana verso la messinscena immaginaria di realtà possibili, con il conseguente piacere di 'apprendere' e di 'comprendere' (il verbo chiave *manthanein* indica entrambe le cose) tramite l'attività mimetica" (Halliwell, 2009, p. 160).

⁹ "Essendo naturali in noi la tendenza a fare la *mimesis*, l'armonia e il ritmo, [...] così è avvenuto che coloro i quali fin da principio avevano per queste cose, più degli altri, una loro disposizione naturale, procedendo poi con una serie di lenti e graduali perfezionamenti, dettero origine alla poesia; la quale appunto si svolse e si perfezionò da rozze improvvisazioni" (Aristotele, *Poetica*, 4. 1448 b 20-24).

per quelle che veramente lo sono). Certamente una didattica che non tenga conto dei dinamismi profondi che sottendono al comprendere e all'apprendere umano è essa stessa generatrice di bisogni educativi speciali. È facile rilevare che i bambini e le bambine prima di essere inibiti da un'educazione forse poco attenta, giocano naturalmente a rendersi simile all'altro (sia esso una persona – la maestra, la mamma, il papà... – sia esso un animale o un elemento della natura, o persino un personaggio fantastico o fantasticato) e questo gioco avviene essenzialmente attraverso il corpo in movimento (cfr. Benjamin, 2006, p. 71). E proprio il movimento corporeo è quello che subisce una drastica riduzione in ambito didattico. Il corpo, che appare il primo strumento a disposizione del bambino e della bambina per attuare la *mimesis*, che abbiamo riconosciuto fondamentale per apprendere e comprendere, viene gravemente ostacolato nella sua espressione proprio dall'azione didattica.

Tanto agire didattico, a dir poco distratto rispetto alla rilevanza della corporeità nelle dinamiche che concernono l'apprendere e il comprendere umano, non disattende soltanto quanto affermato da Aristotele in tempi remoti ma anche quanto negli ultimi decenni si è andato evidenziando a livello scientifico grazie agli studi che convergono attorno al concetto di *embodiment*.

È il biologo Francisco Varela, assieme a Evan Thompson e a Eleanor Rosch, che, con il volume del 1991 *The embodied mind* (La mente incarnata), ha dato avvio a una rilevante mole di ricerche che coinvolgono molti studiosi nel mondo e che concernono il concetto di *embodiment* (termine che in alcuni contesti può essere efficacemente tradotto con 'corporeità' ma che spesso è utilizzato senza traduzione). Nell'introduzione del volume citato (uscito in Italia con il titolo: "La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza" Milano: Feltrinelli, 1992), egli riconosce agli scritti di Merleau-Ponty l'ispirazione e la guida per l'orientamento della loro ricerca (pp. 15-17). Tutto il pensiero legato all'*embodiment* trova il suo lontano progenitore (anche se spesso dimenticato) proprio in Aristotele: nella definizione che abbiamo analizzato poco sopra di essere umano come "animale mimesico per eccellenza" (*Poetica*, 1448b) e al suo legare il processo di comprensione e di apprendimento al movimento naturale che realizzano i bambini quando *giocano* con il proprio corpo a rendersi simili alla realtà che colpisce i loro sensi. A Varela e ai suoi colleghi si deve anche il concetto di "enattivismo". L'enattivismo vede la cognizione come un processo incarnato che nasce dall'interazione dinamica tra corpo, mente e ambiente. Nell'approccio che va sotto il termine generico di *embodiment*, tra gli studi più rilevanti per quel che concerne un'educazione che riconosca alla corporeità la sua giusta rilevanza si segnalano quelli di George Lakoff e Mark Johnson (2004) che contribuiscono in maniera decisiva all'affermazione del concetto di "conoscenza incarnata"; di Thomas Hanna (1985) per il concetto di "educazione somatica"; fino al concetto di "corpo esteso" introdotto da Fuchs (2021).

Parallelamente a questi contributi per lo sviluppo di una rivalutazione della corporeità in ambito educativo va rilevato l'apporto fondamentale di un'ingente mole di studi di neuroscienziati che, a partire dal noto volume di Damasio (2014) del 1994 – *L'errore di Cartesio* –, si sono andati assommando nel corso degli ultimi anni, e che con sfumature diverse convergono sull'affermare, senza ombra di dubbio, il corpo e il movimento come fondamentali nei processi di apprendimento. Tra questi certamente occupano un posto di rilievo, per quello che concerne qui il nostro interesse, quelli che ineriscono alla scoperta dei *neuroni specchio* (Rizzolatti, Senigaglia, 2006). A questi rimanda specificamente Umberto Margiotta nella *Prefazione* al libro di Diana Olivieri (2011) per affermare l'urgenza di rinnovare la didattica facendo tesoro proprio di queste acquisizioni.

“Le scoperte della neurofisiologia degli ultimi quindici anni, e in particolare la scoperta dei *mirror neurons* ad opera del gruppo di Parma diretto da *Rizzolatti*, stanno progressivamente sostituendo la visione tradizionale del funzionamento cognitivo, in base a cui la cognizione è il prodotto della manipolazione dei simboli (teorie cognitive), a favore dell’approccio *embodiment* secondo cui la cognizione è legata al corpo e al ruolo svolto dal sistema senso-motorio. Una tale prospettiva si sta affermando in tutti i campi delle scienze cognitive, dalla filosofia della mente alla psicologia sperimentale. Una tale svolta di paradigma che non può essere trascurata dalle scienze della formazione, data l’implicazione dei meccanismi specchio a livello dei processi di insegnamento/apprendimento (attraverso la capacità imitativa, l’assimilazione diretta, il ruolo del sistema motorio, dell’empatia, del linguaggio...). Ne consegue che, se la mente funziona e apprende in modo diverso da quello ipotizzato fino ad oggi, ovvero, se un’ampia mole di risultati scientifici ci sta restituendo una mente che affonda le sue radici negli stati corporei e nei sistemi neurali del nostro cervello (*embodiment*), anche la formazione della mente (che poi corrisponde alla formazione personale dei talenti, tout court) va riconsiderata in coerenza con le nuove assunzioni e prospettive di ricerca. In altre parole, le modalità attraverso cui si compie il processo di insegnamento/apprendimento, dovrebbero essere ripensate in relazione alla nuova concezione del rapporto tra percezione, azione e cognizione” (pp. 12-13).

Da qui una considerazione fin troppo semplice ma tra le più colpevolmente ignorate in molta pratica didattica: più si limita il movimento corporeo più potenzialmente si ingenerano problemi specifici di apprendimento; mentre non è vero il contrario, non il semplice muoversi garantisce la comprensione e l’apprendimento. La riflessione filosofica nella quale ci siamo precedentemente impegnati può esserci ora di un qualche aiuto. E proprio se si ricorre ai dinamismi che abbiamo visto come propri della *mimesis*. Come ci è stato proposto da Aristotele nella *Poetica*, il processo di apprendimento e di comprensione è, infatti, legato alla capacità di rendersi simile.

Questa affermazione che è facile ricavare dalla pagina che abbiamo letto è, per altro, di tutta evidenza e non meriterebbe di alcuna ulteriore dimostrazione scientifica in quanto per essa vale la serietà che Kierkegaard richiama all’inizio de *La malattia mortale*¹⁰. Tutti noi sappiamo che è nel tentativo di renderci simile all’altro, di mettersi nei suoi panni, nell’immedesimarci in lei o in lui in quella determinata circostanza che noi riusciremo a comprenderlo. Non potendo essere integralmente l’altro da noi, sarà sempre soltanto la misura in cui sapremo renderci simili all’altro che ci regalerà un grado di comprensione sulla sua realtà. E così si comprende, facilmente, anche l’affermazione aristotelica che pone così tanta enfasi sulla *mimesis*.

Da qui è facile trarre alcune semplici considerazioni che riguardano la didattica: tanto più si consentirà a un bambino di rendersi simile, primamente con il corpo, o di esprimere somiglianze attraverso i tanti modi poetici possibili, tanto più gli si faciliterà l’apprendimento e la comprensione. Tanto più un(’)insegnante si renderà simile a ciò che insegna tanto più sarà facile per tutti gli studenti e le studentesse, attraverso un dinamismo mimesico, comprendere il suo insegnamento.

¹⁰ Perché è la serietà e non la scientificità quel che edifica, afferma Kierkegaard (1991, p. 4).

5. Verso un'educazione poetica

Facendo tesoro della lezione della *Poetica* di Aristotele non è difficile poter trarre da essa il senso e l'urgenza (direi la *ratio*) di un'educazione che deve farsi poetica per farsi più umana. Quanta discriminazione si crea se si ignora la natura poetica dell'essere umano e si esalta soltanto la sua natura razionale. Ogni volta che si parla di bambine e di bambini con disturbi educativi speciali, o più in generale con difficoltà di apprendimento e di comportamento, mi sembra importante considerare che in alcuni casi queste "diagnosi" portano serenità alla persona che si sente riconosciuta nelle sue difficoltà, ma altre volte esse ingenerano una quantità di fatica e sofferenza che coinvolge bambini e bambine e le loro famiglie. Queste "diagnosi" emergono solitamente in ambito didattico e se sono prodotte da una disattenzione pedagogico/didattica alla natura poetica umana si può ben immaginare quanto queste "diagnosi" possono essere inaccurate e colpevoli.

A prestare attenzione alla dimensione *poetica della mente* è quello a cui ci esorta anche Raymond Gibbs (1994). Gibbs sostiene che, a fronte dei risultati su cui convergono diverse discipline, vada superata la visione tradizionale della mente per cui il linguaggio poetico sia un'abilità umana speciale che richiede competenze cognitive e linguistiche diverse da quelle impiegate nel linguaggio ordinario. Questa prospettiva va ribaltata in quanto gli aspetti figurativi del linguaggio rivelano la struttura poetica della mente: idee e ricerche provenienti dalla psicologia, dalla linguistica, dalla filosofia, dall'antropologia e dalla teoria letteraria mostrano importanti collegamenti tra la struttura poetica del pensiero e l'uso quotidiano del linguaggio.

Se la didattica procede contrastando questa dimensione rischia di essere essa stessa portatrice di disagio in quanto disattende il movimento naturale della mente umana.

Sembra dunque azione responsabile e rispettosa per il potenziale umano guardare con sguardo propositivo a questa possibilità che ha l'azione didattico-educativa di farsi poetica. Questa apertura di visione ci consente di evidenziarne alcuni elementi fondamentali. Un'educazione poetica è un'educazione che pone al centro dei processi comunicativi la *mimesis* (è questa in estrema sintesi la lezione aristotelica), cioè la capacità di rendersi simili, e che utilizza la razionalità per direzionare e intensificare questi processi e quindi per curarne l'intenzionalità. Un'educazione poetica farà largo uso delle metafore e costruirà percorsi di apprendimento che consentano l'immedesimazione del bambino e della bambina, del ragazzo e della ragazza. Per questa ragione un(*)insegnante poetico sarà egli stesso o ella stessa capace di rendersi simile alle cose che insegna e sarà capace di rendere vivo in sé quello che vuole che diventi vita nell'altro, perché consapevole dei dinamismi mimesici che legano l'insegnare all'apprendere.

6. Conclusioni

Riconoscere i dinamismi mimesici come centrali per l'apprendere e il comprendere umano può portare alla costruzione di percorsi di formazione per i futuri insegnanti impegnati nel lavoro a diretto contatto con le persone con disturbi specifici dell'apprendimento a progettare una didattica personalizzata che ponga attenzione all'utilizzo della *mimesis*, ma anche molto di più. Lo studio dei dinamismi mimesici dovrebbe essere centrale nella formazione di qualunque insegnante, in modo che questi diventi in grado di proporre un insegnamento che sia davvero inclusivo e in grado di favorire in tutti la comprensione e l'apprendimento contribuendo ad abbattere barriere e forse anche a diminuire il numero di persone a cui viene riconosciuto di detenere bisogni educativi speciali. In questa ricostruzione di una proposta didattica inclusiva un ruolo di primo piano sembra dovere essere

giocato dal corpo, che risulta, a dispetto di tutte le evidenze scientifiche, ancora largamente sottostimato nelle reali pratiche educative e anche nella strutturazione architettonica degli spazi di studio. In questo studio si ipotizza che un maggior utilizzo consapevole del corpo, ispirato dalla conoscenza dei dinamismi mimesici, possa esso stesso diminuire il numero di persone che vengono ritenute essere detentrici di bisogni educativi speciali.

Riferimenti bibliografici:

Aristotele (1993). *Poetica*. Milano: Rizzoli.

Benjamin, W. (2006). Sulla facoltà mimetica. In Id., *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, a cura di R. Solmi. Torino: Einaudi.

Damasio, A. R. (2014). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.

Fossheim, H. J. (2006). Habituation as mimesis. In Chappel, T. (ed.), *Values and Virtues. Aristotelianism in Contemporary Ethics* (pp. 105-117). Oxford: Clarendon Press.

Fuchs, T. (2021). *Ecologia del cervello. Fenomenologia e biologia della mente incarnata*. Roma: Astrolabio.

Gibbs R.W. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.

Halliwell S. (2009). *L'estetica della mimesis. Testi antichi e problemi moderni*. Palermo: Aesthetica.

Hanna, T. (1985). *Bodies in Revolt: A Primer in Somatic Thinking*. Novato (USA): Freeperson.

Kierkegaard, S. (1991). *La malattia mortale*. Milano: Mondadori.

Koller, H. (1954). *Die mimesis in der antike. Nachahmung, Darstellung, Ausdruck*. Berna: Francke.

Lanza, D. (1993). Come leggere oggi la «Poetica». In Aristotele, *Poetica* (pp. 5-96), Milano: Rizzoli.

Lakoff G. & Johnson M. (2004). *Metafora e vita quotidiana*. Milano: Bompiani.

Lawtoo, N. (2022). *Homo Mimeticus. A New Theory of Imitation*. Leuven: Leuven University Press.

Olivieri, D. (2011). *Mente, cervello ed educazione. Neuroscienza e pedagogia in dialogo*. Lecce-Rovato (Brescia): Pensa Multimedia.

Platone (2000). *Apologia di Socrate*. Milano: Bompiani.

Platone (2009). *Repubblica*. Milano: Bompiani.

Ricoeur, P. (2008). *Tempo e racconto*, vol. I, Milano: Jaca Book.

Rizzolatti G. & Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Raffaello Cortina: Milano.

Scaramuzzo G., (2013). Mimesis: dalla riflessione teorica alla prassi educativa. *Studi sulla formazione*, XVI(1), 227-238.

Valgimigli, M. (1964). *Poeti e filosofi di Grecia*. Firenze: Sansoni.

Varela F. & Thompson E. & Rosch E. (1992). *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*. Milano: Feltrinelli.