

# ENCYCLOPAIDEIA

30  
XV

rivista di fenomenologia pedagogia formazione  
journal of phenomenology and education



Bononia University Press

## Encyclopaideia

Anno XV, numero 30, maggio-agosto 2011

Autorizzazione del Tribunale di Bologna n. 6642 del 28 gennaio 1997

Rivista pubblicata con il contributo dell'Università di Bologna

### Bononia University Press

Via Farini 37 – 40124 Bologna

tel.: (+39) 051 232 882; fax: (+39) 051 221 019

www.buonline.com email: info@buonline.com

ISSN 1590-492-X

ISBN 978-88-7395-646-4

### Abbonamenti

Annuale Italia 60,00 / Annuale Italia – Istituzioni 90,00

Annuale Estero 75,00 / Annuale Estero – Istituzioni 120,00

c/c postale n. 51787067

### Direttore Responsabile/Editor

Massimiliano Tarozzi

Università di Trento

### Comitato Scientifico/International Advisory Board\*

Gabriele Boselli

USR – Emilia Romagna

Mauro Ceruti

Università di Bergamo

Scott Churchill

University of Dallas – USA

Marco Dallari

Università di Trento

Donata Fabbri

University of Geneva – CH

Roberto Farné

Università di Bologna

Elio Franzini

Università di Milano

Kathleen Galvin

Bournemouth University – UK

Amedeo Giorgi

Saybrook University, San Francisco – USA

Ana Maria R. Gomes

UFMG, Belo Horizonte – BR

Vanna Iori

Università Cattolica di Milano

Paolo Jedlowski

Università della Calabria

Milena Manini

Università di Bologna

Peter Mayo

University of Malta

Luigina Mortari

Università di Verona

Alberto Munari

University of Geneva – CH

Chris Myburgh

University of Johannesburg – South Africa

Karin Olson

University of Alberta – Canada

Carlos A. Torres

University of California, Los Angeles – USA

### Comitato di Redazione/Editorial Board\*

Matteo Artoni

Università di Bologna

Lucia Balduzzi

Università di Bologna

Elisabetta Biffi

Università di Milano-Bicocca

Enrico Bottero

Dirigente Scolastico, Torino

Daniele Bruzzone

Università Cattolica di Milano

Letizia Caronia

Università di Bologna

Laura Cavana

Università di Bologna

Luca Ghirotto (editor assistant)

Università di Trento

Mariangela Giusti

Università di Milano-Bicocca

Roberto Gris

Università di Trento

Elena Madrussan

Università di Torino

Valentina Mazzoni

Università di Verona

Massimo Pomi

Dirigente Scolastico, Siena

Michela Schenetti

Università di Bologna

Fausto Telleri

Università di Sassari

\* Il Comitato Scientifico e di Redazione costituiscono il gruppo dei revisori, il cui coordinatore è Massimiliano Tarozzi. La redazione di Encyclopaideia si riserva la possibilità di contattare persone esterne ai comitati qualora la tematica e/o metodologia degli articoli lo richieda. Per garantire una *peer review* anonima, i nomi dei revisori riferiti all'anno precedente vengono citati nell'editoriale del primo numero dell'annata.

### Direzione e Redazione

c/o Dipartimento di Scienze dell'Educazione – Università di Bologna – via Filippo Re, 6 – 40126 Bologna

Tel. E Fax 051 2091705 – [encyclopaideia@encyclopaideia.it](mailto:encyclopaideia@encyclopaideia.it) – [www.encyclopaideia.it](http://www.encyclopaideia.it)

## Quando le parole si stringono alle immagini. Scritture polialfabetiche e nuove prospettive di apprendimento e di interpretazione

---

Marco Dallari  
Università di Trento

### ABSTRACT

*Il tema dell'articolo è quello, caro alla fenomenologia francese, del rapporto fra linguaggi e conoscenza. Citando Lyotard, lo scritto sottolinea l'opportunità di integrare parole e immagini per contrastare il 'modello unico' di pensiero e di conoscenza basati solamente sul discorso lineare e argomentativo. Sostenendo il primato del linguaggio metaforico e figurale, proprio del sapere narrativo, per la co-costruzione delle conoscenze e degli immaginari personali e collettivi, si sostiene la necessità di incrementare la collaborazione di immagini e parole non per ottenere una maggiore e compiuta chiarezza del discorso ma, al contrario, per recuperare e valorizzare il reciproco contributo di straniamento che i due linguaggi, associandosi, sono in grado di generare, aiutando il lettore a disimparare a riconoscere. L'intreccio di parola e immagine, capace di valorizzare le pratiche di interpretazione e di negoziazione intersoggettiva del senso e del significato di ogni testo, trova nell'albo illustrato, tipico della letteratura giovanile, un valido quando sottovalutato modello pedagogico ed epistemologico.*

**Parole chiave:** Parole – Immagini – Narrazioni – Conoscenza – Immaginario

### ***When words tighten images. Polyalphabetic writings and new perspectives of learning and interpretation***

*The article's theme is that of the relationship among languages and knowledge, faced by French phenomenology. Quoting J. F. Lyotard, it underlines the opportunity of integrating words and images to cross the dominant model of thought and knowledge based only on linear and argumentative discourse. Supporting the metaphorical and figural language, proper characteristic of narrative, in order to co-construct knowledge and personal and collective imaginaries, the article sustains the need of incrementing collaboration between images and words, not for obtaining clarity of discourse but, on the contrary, for retrieving and improving the mutual contribution of estrangement that both languages are able to generate, helping readers to unlearn to recognize. The intertwining of word and image enhances interpretative and intersubjective interpretation and negotiation of textual meaning. It finds in picture book, typical of youth literature, a valid, even if underestimated, educational and epistemological model.*

**Keywords:** Words – Images – Narratives – Knowledge – Imaginary

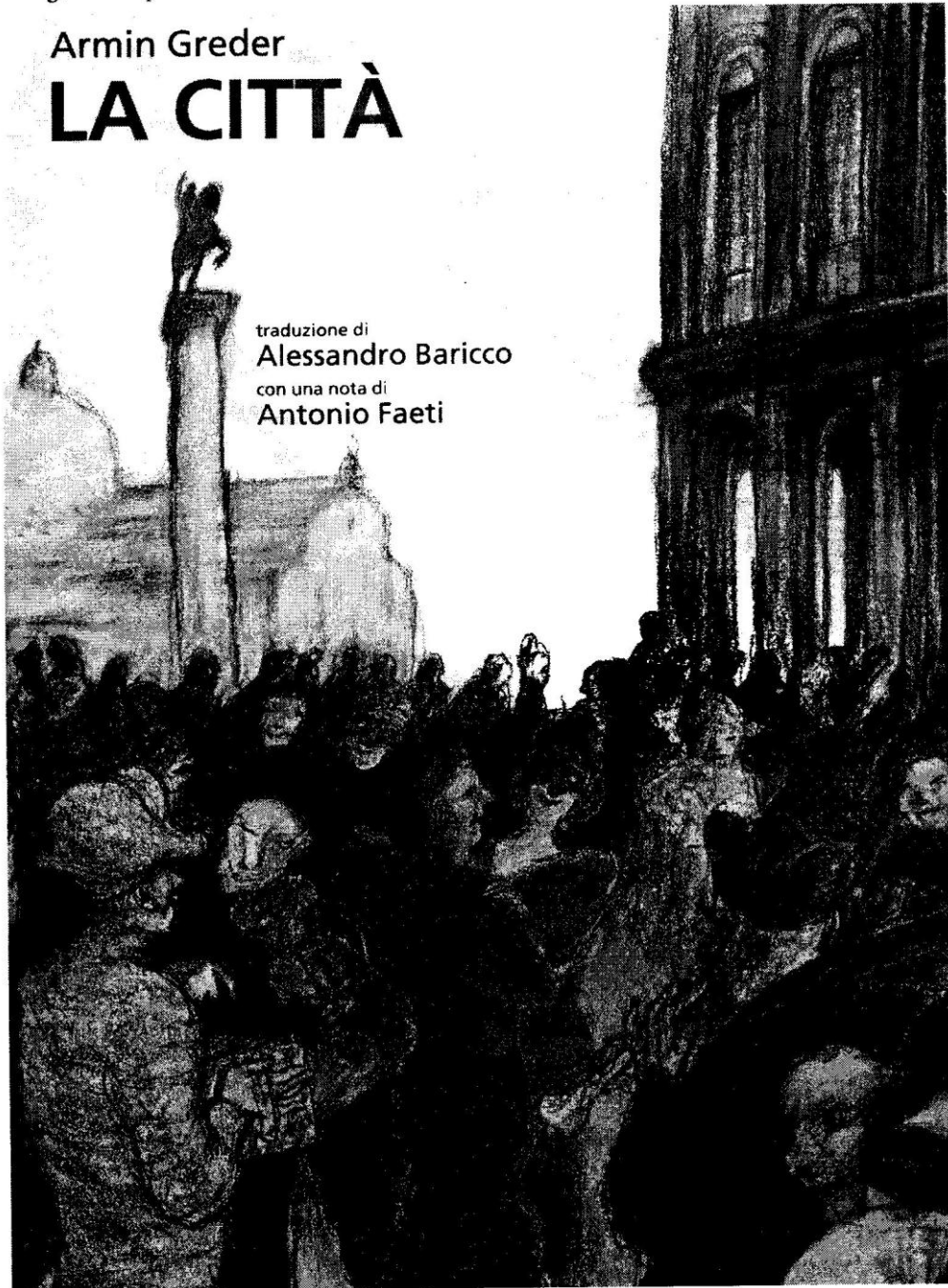
L'immagine riprodotta sulla copertina dell'albo illustrato *La città* di Armin Greder ci presenta una scena di festa all'aperto, in una piazza urbana. Le maschere, i sorrisi, i gesti, sono quelli del carnevale, ma c'è in essi una forzatura malinconica e stucchevole in cui la grazia straordinaria del disegno di Greder sembra collegarsi poeticamente alle parate danzanti di certe sequenze finali dei film di Fellini.

La prima figura dell'albo, accompagnata soltanto dalle parole del titolo, dal nome dell'autore e da poche altre informazioni editoriali, configura non soltanto lo scenario di partenza (e, idealmente, di arrivo) del racconto, rappresenta anche un topos del destino, lo spazio ideale e teleologico da cui la storia prende avvio e in cui il suo protagonista dovrà tornare. Questo frammento visivo di città, immagine di un *altrove*, in cui le citazioni dechirichiane dello sfondo scenografico accentuano caratteri quasi metafisici, è un canonico incipit narrativo in cui l'autore propone al lettore di sottoscrivere quel *contratto di finzione* che i bambini più fortunati, fin da piccoli, imparano a praticare attraverso il *c'era una volta* con cui si dà inizio alla narrazione fiabesca. Non stiamo entrando nell'evocazione di una 'storia vera' ma nell'emblematica surrealtà di un racconto fantastico.

Nel volume *Discorso, figura* Jean François Lyotard (2008), sostiene la necessità di integrare parola e immagine per svelare e superare l'inganno (*leure*) di un modello di pensiero e di conoscenza basato solamente sul discorso razionale e argomentativo. Lyotard, non caso, è sostenitore dell'importanza del *sapere narrativo* (Lyotard 1985, 1987), l'universo delle narrazioni che, veicolate da un linguaggio metaforico e figurale, attraversano e influenzano i modi di essere della cultura alla quale appartengono. Tale patrimonio, secondo Lyotard, si configura come vero e proprio congegno epistemologico, che consente di rappresentare il mondo, l'identità personale, il pensiero, ammettendo nella costruzione di queste rappresentazioni l'universo degli affetti e del desiderio che il modello della *ratio* tende a escludere.

Quando Lyotard parla della necessità di associare immagini e parole, non pensa dunque a una maggiore e compiuta chiarezza del discorso; al contrario, vuole proprio recuperare, come valore euristico, il reciproco contributo di straniamento che i due linguaggi, associandosi, sono in grado di generare. Lyotard propone, con l'associazione di discorso e figura, di aiutare il lettore a *disimparare a riconoscere* accogliendo la suggestione di tutta l'arte contemporanea ma, a suo avviso, soprattutto Cezanne e Klee. Incontro di parola e immagine, dunque, come fenomeno capace di dilatare lo spazio di quel

Figura 1. Copertina tratta da Armin Greder (2009). *La città*. Roma: Orecchio Acerbo Editore.



modo di comunicare proprio della *metafora*, superando l'illusoria oggettività della denotazione, della consequenzialità, del dominio della ragione sul discorso e del primato della sola parola nella sua formulazione. Si noti bene come queste considerazioni lyotardiane non valgano solamente per i testi narrativi ma anche, e forse a maggior ragione, per le argomentazioni saggistiche che, grazie alla collaborazione delle immagini con le parole, quando accettino di praticarle, si liberano di quella caratteristica di assertività spesso propria di questo tipo di letteratura per accedere a loro volta nello spazio del sapere narrativo ed ermeneutico.

E forse non è una coincidenza il fatto che la saggistica e la letteratura francesi, più che quelle di altri paesi, utilizzino sempre più un repertorio di immagini nei loro testi. Julia Kristeva, apolide approdata al territorio e all'editoria di Francia, nel suo *Polylogue* del 1977, introduce fra le parole non poche suggestioni visuali oltre a utilizzare immagini d'arte antica (Giotto, Bellini) come testi di riferimento per la sua riflessione filosofica, e oggi ci presenta un saggio, *La testa senza il corpo. Il viso e l'invisibile nell'immaginario dell'Occidente* (Kristeva, 2009), in cui illustrazione (e grafica) sono investiti di una funzione e di una responsabilità di significazione non inferiore a quella delle parole. D'altra parte la Francia, oltre a essere patria riconosciuta della *graphic novel* (volume a 'fumetti') è anche il luogo in cui è nato il *feuilleton*, romanzo popolare illustrato, e hanno notevole successo di mercato racconti e romanzi corredati da immagini d'arte, prodotto editoriale che, in Italia, sta tentando coraggiosamente di proporre l'editore indipendente Bonobo.

Nell'introduzione a *Discorso, figura* Elio Franzini nota come

la metafora, si potrebbe dire per esemplificare, è un 'sintomo', la manifestazione poetica di atti che conducono sul 'terzo spazio' dell'inconscio, in cui si rivela che la decostruzione si realizza introducendo nel linguaggio operazioni extra linguistiche che ritardano la comunicazione, che sono lusinga e verità insieme, manifestazione visibile delle operazioni della seduzione e dell'inconscio, realizzazione di quella *funzione critica* della poesia di cui già parlava Mallarmé, in cui l'ordine del discorso si mantiene aperto al suo altro, all'ordine del processo inconscio che si rivela come figura. Ma la presenza di figure nel discorso – cioè il principio attivo della metafora – non è soltanto decostruzione del discorso (cui era giunto lo stesso Merleau-Ponty) Ma anche critica del discorso come censura e repressione del desiderio e, ancor più, non-appagamento dei processi fantasmatici da cui hanno origine le figure. (Franzini, 2008, p. 25)

Il valore insostituibile dell'incontro di immagine parola sta dunque nell'*ambivalenza* di questo fenomeno: da un lato un codice può dire ciò che all'altro è impossibile esprimere, d'altro lato fra i due codici c'è una distanza, uno *scarto*, che impone lavoro interpretativo e l'attivazione di un processo di collaborazione cognitiva fra intelletto e immaginario da parte del lettore.

È giusto e importante sottolineare come la proposta di Lyotard sia imparentata con la categoria della *decostruzione*, 'metodo' di lettura che, nello spirito dei suoi propositi, da Martin Heidegger, che voleva *liberare* alcuni concetti filosofici prigionieri della dimensione metafisica (*essere, verità, mondo*) attraverso una ricognizione linguistico-fenomenologica, fino a Paul De Man e Jacques Derrida, per i quali la pratica decostruzionista rende possibile la ricognizione di livelli di senso e di significato altrimenti insondabili. Per Derrida la decostruzione è la pratica interpretativa capace di rivelare presupposti e collegamenti meno espliciti, pregiudizi spesso mascherati dietro il rigore linguistico, contraddizioni latenti nascoste dai congegni linguistici e dalle sedimentazioni culturali. Lyotard sposta questa esigenza di spietatezza re-interpretativa, capace di intaccare il primato del *logos*, dal compito dei lettori (riceventi) a quello dello scrittore e dell'editore (emittenti), che con l'associazione dell'immagine alla parola propongono-impongono, già dalla forma testuale proposta, un atteggiamento e una pratica di tipo decostruzionista.

Ma oltre ad essere una strategia della comprensione (della *ricezione*<sup>1</sup>) testuale, la pratica dell'associazione della parola con l'immagine riscopre le sue radici profonde che, fenomenologicamente, potremmo rischiare di definire 'originarie'. Per essere compresa e per generare pensiero e giudizio un'immagine ha sempre bisogno, come dice Antonio Faeti, di 'stringersi' alle parole.

Quando guardiamo un quadro, una scultura, un'installazione, o semplicemente una figura, se ciò che vediamo è capace di attrarci e stupirci, il nostro sguardo esplora l'opera mentre la nostra mente pensa parole. Altre volte sono parole scritte, quelle del *titolo*, della *didascalia*, della *critica*, a orientare lo sguardo, ad aiutare a chiarire senso e significato del fenomeno. Poi c'è il *discorso* che qualcuno produce per noi e insieme a noi, al cospetto dell'opera: se non siamo soli queste parole diventano scambio, commento, conversazione.

Non possiamo tuttavia dimenticare che, come ci ricorda John Berger:

Il vedere viene prima delle parole. Il bambino guarda e riconosce prima di essere in grado di parlare. Il vedere, tuttavia, viene prima delle parole anche in un altro senso. È il vedere che determina il nostro posto all'interno del mondo che ci circonda; quel mondo può essere spiegato a parole, ma le parole non possono annullare il fatto che ne siamo circondati. Il rapporto fra ciò che vediamo e ciò che sappiamo non è mai definito una volta per tutte. (Berger, 1988, pp. 28-29)

Anche in ragione di questa consapevolezza è piuttosto diffusa la convinzione che il linguaggio delle immagini sia più naturale e spontaneo di quello delle parole, che le parole si imparano e le figure si riconoscono *naturalmente*. Questa convinzione è del tutto infondata. Quando una percezione avviene al di fuori della dimensione di sinestesia che caratterizza la relazione *naturale* con il mondo, ci troviamo evidentemente all'interno di una dimensione simbolica che non riguarda la natura ma la cultura. Se così non fosse un gatto riconoscerebbe l'immagine realistica di un altro gatto e soffierebbe gonfiando il pelo. Ma ciò non avviene perché l'animale fotografato o dipinto non ha odore, non emette suoni, non è dotato della terza dimensione. Quando Magritte ci avverte, con una scritta posta sotto il dipinto realistico di una pipa, che *ceci n'est pas une pipe*, non genera solo una delle opere importanti e famose del surrealismo e della sua produzione personale, ma ci

Figura 2. René Magritte (1928-9), *La Trahison des Images*, Los Angeles County Museum of Art.





dà anche un'importante lezione di semiotica. E anche in questo caso, come in molte sue opere, e in molte opere d'arte contemporanea, le parole che si stringono all'immagine al punto di farne parte diventano indispensabili per comprenderne (e dilatarne) il senso.

Accade spesso che bambini molto piccoli diano agli adulti segnali di riconoscimento di un'immagine fotografica semplicemente perché sono *addestrati* a compiere determinati gesti che gli adulti interpretano come risultato di una visione e di un riconoscimento, ma se, al posto della foto della nonna alla quale un bimbo 'dà un bacino...' ci fosse, con le stesse dimensioni e nelle mani della mamma, la foto di Bono Vox, o quella di uno scolapasta, quel bimbo si comporterebbe nello stesso modo. In realtà, anche di fronte a figure e illustrazioni che vengono mostrate i piccolissimi, non sappiamo, prima che una pur rudimentale competenza linguistica consenta fra loro e gli adulti uno scambio verbale, né cosa pensa né cosa vede, se per vedere intendiamo non il semplice atto percettivo ma un atto di decodifica e di interpretazione. È senz'altro vero che il linguaggio delle immagini è molto meno strutturato e canonizzato di quello delle parole, ed è vero che le zone cerebrali che decodificano le immagini sono del tutto differenti da quelle che si occupano del linguaggio delle parole, ma la sottrazione dall'immagine delle altre risorse percettive relative a ciò che è presentato trasforma la sua ricezione in qualcosa di molto simile a ciò che avviene, nella lingua delle parole, con la figura retorica definita *sinceddoche*, nella quale una parte di qualcosa indica il tutto (che mano! Per dire: che bravo disegnatore!). L'immagine ci dà, ben che vada, una parte di ciò cui noi dobbiamo aggiungere, utilizzando risorse culturali e mentali, tutto il resto delle qualità sensibili per costruirne, mentalmente e virtualmente, una sinestesia. Questo accade se l'immagine è sufficientemente realistica, perché quando il livello di astrazione sale, l'operazione risulta ancora più complessa e si basa su procedimenti metaforici e associativi complessi e pluridirezionali.

È ancora Berger a ricordarci come la riproducibilità tecnica, di buon livello, delle opere d'arte del passato, ha cambiato il senso stesso dell'arte. A partire dalle riflessioni compiute da Walter Benjamin (2000) nella prima metà del Novecento, la conoscenza, la familiarizzazione, le operazioni di commento e di collegamento intertestuale, avvengono sfogliando cataloghi e navigando in Internet. Solo i non esperti e i non addetti lavori scoprono e osservano le grandi opere d'arte affidandosi ai *tour operators* che portano greggi di curiosi nelle cattedrali e nei musei e, paradossalmente, osservano le

produzioni artistiche più nelle loro versioni originali che nelle riproduzioni. Per storici, critici e studiosi la visione dell'originale rimane d'obbligo, ma spesso ha valore più rituale e affettivo che cognitivo; l'analisi delle opere e ciò che guida il loro pensiero e i loro scritti a proposito di esse nasce soprattutto dal rapporto con le riproduzioni. E chiunque abbia avuto a che fare, in termini didattici, con la promozione della conoscenza dell'arte in soggetti in formazione, sa che un repertorio di *slides* di buona qualità integra, e spesso può validamente sostituire, la visita al museo. Parlo, sia ben chiaro, di *slides* di buona qualità, non delle riproduzioni ignobili che popolano i manuali scolastici di educazione artistica.

Per la prima volta nella storia le immagini d'arte sono diventate effimere, ubique, inconsistenti, disponibili, senza valore, libere. Esse ci circondano nello stesso modo cui ci circonda un linguaggio [...] L'arte del passato non esiste più nelle forme in cui si esisteva un tempo. La sua autorità si è persa. Al suo posto vi è il linguaggio delle immagini. (Berger, 1988, p. 35)

L'arte degli artisti, dunque, ha perduto il suo primato nell'essere capofila e paradigma del linguaggio delle immagini. E forse anche per questo molti artisti contemporanei hanno intrapreso altre e più complesse vie (installazioni, performances, video arte, ecc.) oltre a quelle della produzione grafica e pittorica.

Resta il fatto che, nel passato come nel presente, l'immagine, insieme a tutto ciò che si propone come visibile, ha bisogno di collegarsi alle parole per trovare un suo orizzonte di significato e di senso. E allora come oggi senso e significato del visibile non può essere circoscritto al testo iconico al quale pure, qualora vengano riconosciute caratteristiche di testualità, vanno implicitamente riconosciute capacità di comunicazione e di significazione autonoma.

Ma se a un'opera d'arte, a un quadro, un affresco, una scultura, possiamo attribuire capacità di dire quel che vuole e può dire, diversa è la sua funzione e la sua possibilità di determinare i percorsi di ricerca di senso e di stimolazione intellettuale nel suo fruitore, al quale non può certo bastare l'analisi autoreferenziale o filologica tradizionalmente proposta dentro le scuole e nelle didascalie museali. A costui, cioè a tutti noi, occorre che il testo visivo si cali in un contesto semioticamente complesso, dotato di caratteristiche narrative e intertestuali.

Figura 3. Andrea Mantegna (1475-1478 ca.). *Cristo morto*. Pinacoteca di Brera, Milano.



Chi guardasse il *Cristo morto* di Andrea Mantegna senza avere cognizioni della grande narrazione cristiana (che si dà sempre per scontata, con un po' di presunzione cristianocentrica) e senza conoscerne nemmeno il titolo, si limiterebbe, ben che vada, a riconoscere nell'opera l'immagine del cadavere di un uomo ferito nelle mani e nei piedi accanto al quale si scorge il volto di due donne piangenti. Se invece chi guarda sa collegare la visione alle parole sulle quali si dispiega la saga cristiana, sia che osservi l'opera originale al museo di Brera o ne ammiri una buona riproduzione, non solo può così collocare la sua visione in un ambito di senso differente, ma la può anche inscrivere all'interno di una *sequenza narrativa*, dilatando virtualmente lo spazio dell'opera e collocando l'immagine al centro di un tempo dotato di un *prima* e di un *dopo*. E quando gli capiterà, magari, di osservare altre opere e altri testi visivi che citano Mantegna o si collegano al suo dipinto, come la celebre foto del cadavere di Ernesto 'Che' Guevara scattata utilizzando la

stessa inquadratura, sarà in grado di accorgersi della catena intertestuale alla quale il Cristo del Mantegna ha dato origine.

Ha dunque ben ragione Elio Franzini quando ricorda come

L'immagine non si offre quindi integralmente al "primo sguardo": questo sguardo, o meglio il primo necessario afferramento sensibile, che coinvolge la globalità dei sensi, non può limitarsi all'"apparenza", cogliendo invece dell'immagine un "al di là" che non tollera la fruizione rapida e disattenta, richiedendo, per essere compresa nella sua realtà stratificata, un legame con le metodologie del pensiero e gli atti del giudizio e, di conseguenza, un'intensa connessione estetica, empatica, con l'osservatore, dialogo e reciproca interrogazione in grado di costruire, sulla base di quel che l'immagine stessa è, un'esperienza che non sia solipsistica ma intersoggettiva, espressiva, comunicabile. (Franzini, 2001, p. 2)

Ma non è soltanto il repertorio visivo dell'arte codificata come tale a generare, almeno potenzialmente, questo tipo di operazioni; anche l'illustrazione, quando è di buona qualità (e rientra dunque a tutti gli effetti nell'universo artistico) può generare processi di lettura e di associazione raffinati e complessi. Solo un approccio superficiale e incompleto, purtroppo molto diffuso, limita il suo uso a una funzione puramente referenziale e denotativa. Nota a questo proposito Giovanna Zoboli come

un'esperienza viva, cioè una relazione autentica e corretta con le immagini, è [...] un'esperienza di produzione di senso. Perché l'immagine, al pari di ogni linguaggio, invita il lettore a una disciplina rigorosa del senso. Pratica che, oggi, più che mai è necessaria, vitale, indispensabile, benché sistematicamente disattesa. (Zoboli, 2008, p. 22)

Jean François Lyotard ci fa notare come

[...] quando si tratta di un bambino la realtà che deve avvicinare e sempre mediata da un sistema culturale che opera come una griglia o come una lingua. Permettere ai membri della collettività di decifrare l'evento, di riconoscere l'ignoto, di significare il disordine; è propriamente un'importante funzione della cultura. Questa funzione è senza dubbio operativa, è una funzione di adattamento, ma non si esercita direttamente al livello della relazione dell'individuo con la "realtà" bensì concerne un ordine collettivo che opera come mediatore dell'individuo; quest'ordine è quello del linguaggio la cui funzione è trascrivere la differenza (l'evento, l'atemporalità irreversibile, la spazialità dissimmetrica) in opposizione, incorporando lo squilibrio in un sistema strutturale. È evidente che questa trascrizione va di pari passo con la rimozione, più in generale con il rigetto, della figuralità. (Lyotard, 2008, pp. 207-208)

È stato già notato come oggi, anche in contesti educativi, le problematiche relative al *significato* prendano il sopravvento su quelle connesse al *senso*, e come ciò produca effetti paradossali di fraintendimento delle caratteristiche, delle funzioni e dei limiti dei linguaggi (vedi la convinzione che sia opportuno e possibile imparare le lingue come congegni autosufficienti, senza il corredo di cultura e la letteratura di cui sono veicolo e parte integrante), fino al diffuso fenomeno della disaffezione alla conoscenza, a meno che non sia utile (dove il concetto di utilità si dimostra una riduzione rudimentale del concetto di senso) e la perdita della consapevolezza di come la costruzione della conoscenza, per ciascuno, sia invece il solo modo per costruire la propria umanità. Ma qui è proprio del *senso* che stiamo parlando, mentre ci chiediamo cosa può trasmetterci una forma, o un costrutto simbolico. E ci rendiamo così conto di come, alla luce di questa considerazione, sia forse opportuno smettere di parlare di *comunicazione* e, in associazione o in sostituzione di questo termine usare la parola *espressione*, capace di coniugare al congegno culturale *significante-significato* tutto l'aspetto relativo alla dimensione affettiva, estetica ed ermeneutica dello scambio simbolico. "Si definisce l'espressione come insieme di quelle modalità del comportamento organico e inorganico che appaiono nell'aspetto dinamico degli oggetti e degli eventi percettivi", dice Rudolf Arnheim (Arnheim, 2002, p. 362), ma si tratta, a ben vedere, di una definizione limitata anche se rigorosa. Lucia Pizzo Russo, mentre contesta la teoria di taluni studiosi secondo i quali *espressione* sarebbe sinonimo di *empatia*, dilata la definizione di Arnheim precisando come

l'espressione rinvenuta nell'oggetto animato e nell'oggetto inanimato non è una proiezione del soggetto o un inconscio trasferimento di quest'ultimo sui primi, ma è dell'oggetto, affollata nelle sue forme e nei suoi colori, insita, quindi, nel *pattern* percettivo. Le qualità espressive, che non sono meno oggettive delle qualità primarie, né sono soggettivamente o secondariamente aggiunte alle prime, nell'ordine dell'esistenza sono le qualità veramente primarie. [...] L'espressione non è il prodotto – né è spiegabile con – l'empatia, o dell'apprendimento, o dell'antropomorfismo, o dell'animismo primitivo [...] (Pizzo Russo, 2009, p. 67)

La capacità di essere più o meno espressivo (*espressività*) è dunque, per Pizzo Russo, già nell'oggetto con cui s'instaura una relazione; oggetto che può essere anche un libro, un *testo*. D'altra parte è proprio l'incremento della *capacità espressiva del testo* che stiamo cercando.

Pizzo Russo cita Arnheim secondo il quale l'espressione fa

parte integrante del processo percettivo elementare. Il che non dovrebbe sorprendere. La percezione è un mero *strumento* che registra colori, configurazioni, suoni, ecc, soltanto finché viene considerata *isolatamente* rispetto all'organismo di cui è parte. Nel suo proprio *contesto biologico* la percezione assume la figura del mezzo attraverso il quale l'organismo ottiene informazioni in merito alle forze amichevoli, ostili o comunque significative cui deve reagire. Tali forze si rivelano nel modo più diretto attraverso quanto viene qui descritto come *espressione*. (Arnheim, 1969, p. 80)

Ma torniamo, ora, al problema del *senso*. Problema connesso all'espressività di ciò con cui entro in relazione, perché come si vede chiaramente fin dall'infanzia, ciò che è capace di coinvolgere affettivamente, emozionare, suscitare *stupore e curiosità estetici* viene già vissuto come dotato di senso.

Salvatore Tedesco si chiede in che modo, rispetto a un oggetto-testo, sia da intendere

il "senso" (*Sinn*) percettivamente presente nella forma. Lo si potrà intendere ora come "nesso fra le parti", oppure come "scopo", o ancora come "orientamento"; ma nel suo significato più semplice il senso vale come "la direzione" segnalata ad esempio da un cartello stradale, o ancora è "il senso" orario del percorso delle lancette di un orologio. Tutte queste accezioni sono accomunate dal momento dell'*essere indirizzato e regolato attraverso qualcosa*. (Tedesco, 2009, p. 8)

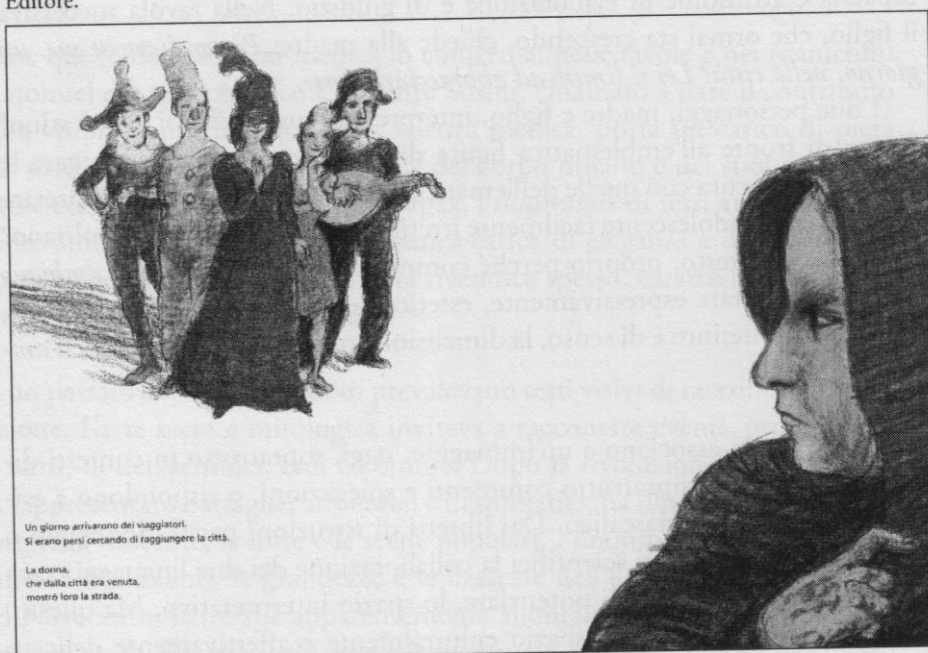
L'autore nota come la possibilità di riconoscere un contributo di senso in un oggetto-testo considerato in maniera puramente formale, senza nessuna digressione di tipo contenutistico o valoriale, c'è quando, oltre ai dati intuitivi e percettivi, ci è data l'opportunità di attivare l'elaborazione di qualcosa di non intuitivo, di *non oggettuale*. Tedesco sottolinea, tuttavia, come questa componente non oggettuale, questa dimensione di ulteriorità (di senso) non la possiamo collocare né nel soggetto né nell'oggetto, e, utilizzando una citazione di Plessner e Buytendijk, sostiene come *il tratto di direzione* (di senso) "non si lascia assegnare né alla sfera oggettuale (*Gegenstandsphäre*) propria dell'oggetto, né alla sfera dello stato (*Zustandsphäre*) del soggetto della comprensione del senso; esso è tuttavia presente, e proprio grazie alla sua indifferenza all'alternativa soggetto/oggetto è in grado di congiungere fra loro le due zone dell'essere" (Plessner & Buytendijk, 2003, pp. 86-87).

In conclusione del suo saggio, Tedesco, riconoscendo come il problema del rapporto fra espressione e senso sia compiutamente definibile, se non

risolvibile, solamente in termini fenomenologici, permette di intendere euristicamente l'affermazione di Lucia Pizzo Russo, seguace fedele di Arnheim e della psicologia della Gestalt, secondo la quale, come abbiamo visto, la dimensione espressiva, e dunque la sua potenziale riserva di senso, è già tutta nell'oggetto, "affollata nelle sue forme e nei suoi colori, insita, quindi, nel *pattern* percettivo". Fenomenologicamente, ci aiuta a chiarire Salvatore Tedesco, il patrimonio di senso sta già nella forma dell'oggetto-testo costruito secondo criteri capaci di mostrare la sua dimensione espressiva, anche se poi esso può rivelarsi ed emergere in maniera compiuta solo nella dimensione che Husserl ha definito *intenzionale* e *intersoggettiva*, in cui il confine soggetto-oggetto si con-fonde fino a rivelarsi arbitrario e fittizio.

Non sorprenderà, credo la prossimità fra le riflessioni qui portate avanti dai nostri autori [Plessner e Buytendijk, N.d.R.], e quelle, grosso modo coeve, che Husserl, a partire dall'enucleazione del tema dell'essere *indirizzato verso* (*Gerichtetein-auf*) nell'analisi dell'io sviluppata nel primo volume delle *Ideen* e a partire dal problema della fenomenologia della coscienza interna [...] andava conducendo sulle relazioni fra il *polo soggettivo* dell'io e il *polo oggettuale* (Tedesco, 2009, p. 9)

**Figura 4.** Illustrazione tratta da tratta da Armin Greder (2009). *La città*. Roma: Orecchio Acerbo Editore.



in cui ci fa rendere conto di come la sfera della soggettività e quella dell'oggettualità non sono nettamente distinguibili, come molta filosofia sosteneva e ancora sostiene, ma possono essere intese solamente come *polarità*, zone semantiche, riferimenti metodologici che nella pratica dell'esistenza e del pensiero, presentano confini quanto mai incerti, caratterizzati da una sconfinata 'zona franca' in cui accade quasi tutto ciò che conta.

Nell'albo illustrato di Armin Greder una madre, rimasta vedova, fugge dalla città con il suo bambino neonato, cerca un luogo solitario e lì, costruitasi una casa, alleva suo figlio. Un giorno arrivano dei viaggiatori, vestiti da gaudenti mascherati, come i protagonisti dell'immagine della copertina, che si erano persi cercando di raggiungere la città. Il testo scritto dice: *La donna, che dalla città era venuta, mostrò loro la strada*. L'immagine dice ben altro: mostra il volto della donna contrariato e pieno di diffidenza nei confronti di quei sorrisi, di quei costumi colorati, del liuto mostrato da un viandante come un'edonistica concezione del mondo. Le parole ci dicono che la donna indica la strada, le immagini rivelano il suo pensiero: l'augurio che se ne vadano subito, prima di contaminare, di indurre tentazioni, di riaprire antiche ferite e resuscitare sopiti ma ancora vivi rancori. Ma nella distanza che la sapienza dell'autore pone fra le parole e le immagini stiamo noi, la nostra capacità e attitudine di elaborazione e di giudizio. Nella tavola successiva il figlio, che ormai sta crescendo, chiede alla madre: *Porterai anche me, un giorno, nella città? Lei si limitò ad abbracciarlo forte*.

I due personaggi, madre e figlio, interpretano un conflitto? Un destino? Siamo di fronte all'emblematica figura di madre che non sa coniugare le pratiche della cura con quelle dell'emancipazione? O è il figlio a interpretare il ruolo del preadolescente facilmente irretibile dal luccichio metropolitano? O piuttosto il testo, proprio perché complesso e magnificamente *ambiguo* riesce a presentare espressivamente, esteticamente, attraversando ogni sfumatura di contenuto e di senso, la dimensione più autentica: quella dell'*ambivalenza*?

Le parole che si associano a un'immagine, oggi, soprattutto in contesti didattici, ci offrono soprattutto commenti e spiegazioni, o rispondono a esigenze di carattere didascalico. Dai libretti di istruzioni per il montaggio o l'uso di qualcosa ai testi scientifici la collaborazione dei due linguaggi cerca spesso di ridurre, e non di potenziare, lo spazio interpretativo. Ma questo, difficilmente riesce, e uno spazio culturalmente e affettivamente delicato



Figura 5. Clemente Susini (1782). *Venerina*. Museo di Palazzo Poggi, Bologna.



come quello della scienza medica lo conferma: nelle tavole e nei manichini anatomici del settecentesco Clemente Susini, chiamato a dare il contributo della visibilità all'affermarsi della scienza medica, porta un carico di pietà e di orrore nell'analisi 'razionalistica' del corpo umano e dei suoi mali, e le tavole contemporanee di Guido Crepax, l'*illustratore* di testi anatomici e di molte annate della rivista *tempo medico* carica di eleganza e di *estetica* una materia che ha rivendicato, e ancora rivendica spesso, caratteristiche di 'oggettività' e di distacco emozionale.

In un passato anche non remoto prevalevano testi visivi di racconto e di narrazione. L'arte sacra e mitologica invitava a raccontare eventi, prodigi, vite di santi, di dei, semidei, eroi ed eroine. Dopo la rivoluzione francese l'arte ha rappresentato battaglie, atti eroici e drammatici, ha illustrato la saga della borghesia nascente, le lotte e le scene popolari, i drammi, le rivoluzioni, gli amori, i tradimenti, le grandezze e le bassezze dell'umanità moderna. Poi, nel Novecento, l'arte si è apparentemente allontanata dalla letteratura, si è avvicinata alla filosofia, è diventata 'concettuale' e secondo molti ha smesso

di raccontare e di imparentarsi ai racconti. Ma non è così. Non sono stati gli artisti e l'arte ad aver smesso di narrare, ma i loro commentatori, con le loro scelte classificatorie, formaliste, 'scientifiche', con la pretesa di stringere all'immagine il linguaggio della spiegazione e non quello della narrazione. Qualcosa del genere è avvenuto anche nel mondo in cui l'immagine è illustrazione di storie. In questo contesto essa si propone spesso (purtroppo) di *facilitare* la lettura praticando quel fenomeno che Bruno Munari definiva della *ridondanza*, in cui l'immagine ripropone pedissequamente, spesso banalizzando e stereotipizzando, l'enunciato letterario. Ma anche in questo caso non sarebbe giusto generalizzare: a fronte di un'editoria, e soprattutto di una distribuzione, dedita alla banalizzazione, che sembra voler collaborare con le peggiori produzioni massmediali tendenti a uniformare gusto e giudizio al livello di quel *senso comune diffuso* paventato da Antonio Gramsci, sono in libreria e in biblioteca (come al cinema, in televisione e in rete) veri capolavori 'difficili', inquietanti, affascinanti e stupefacenti. Immagini e prodotti sempre collocabili nella sfera dell'arte, e dunque nella macrosfera del pensiero e del sapere narrativo.

Ogni opera d'arte è, e contiene, almeno un frammento di storia, anzi, di infinite storie, ed è imparentata al mondo delle narrazioni perché il suo linguaggio è quello simbolico-metaforico della letteratura e della poesia, non quello argomentativo, lineare e logico che dà forma al pensiero filosofico e scientifico.

Scoprire e ri-scoprire gli infiniti modi in cui l'arte visiva e il racconto possono ritrovarsi e camminare insieme significa ritrovare il calore e la *bellezza* dell'arte e del suo modo di offrirsi e mostrarsi a noi, stringendosi alle parole delle narrazioni con cui è pronta ad ri-allearsi riscoprendo le sue radici e le sue caratteristiche più autentiche e originarie.

“Per me l'immagine più forte, non lo nascondo, è quella che presenta il massimo grado di arbitrio; quella che richiede il tempo per essere tradotta in linguaggio pratico, che racchiude una dose enorme di contraddizione apparente” (Breton, 1924, p. 41). Questo sostiene André Breton, nel *manifesto del surrealismo*.

Se ci accostiamo alle immagini e all'arte visiva con questa convinzione e questa intenzione ci rendiamo conto di come l'opera, il quadro, l'installazione, la figura che abbiamo davanti, per generare pensiero e conoscenza, deve trovar posto, nella mente di chi lo osserva e nel contesto culturale di cui è parte, in un *format cognitivo* che si collega al modello paradigmatico

dell'*albo illustrato* e del *libro d'arte* o *d'artista*.<sup>2</sup> Solo in questo modo ciascun'immagine può liberarsi della sua caratteristica di frammento, di produzione specialistica e autoreferenziale, diventare ingrediente di una narrazione e di un 'sapere', svelare tutto il suo potenziale simbolico e contribuire alla formazione di identità personali e collettive.

Parlare della comprensibilità di un'immagine, dunque, non significa tanto parlare delle qualità del testo visivo in quanto tale, ma della possibilità di leggerlo all'interno della rete di relazione che istaura con altri testi. Non possiamo distinguere l'immagine comprensibile da quella incomprensibile se non nella *relazione* e nel *contesto*. L'oggetto *non c'è*, cioè, nel momento in cui viene percepito, ma quando viene *letto e interpretato*, e quando nei suoi confronti viene formulato un *giudizio* per formulare il quale lo sguardo di certo non basta.

Ha, dunque, certamente ragione Antonio Faeti (2004) quando afferma

L'impovertimento del lessico, tanto spesso denunciato da studi disperati e disperanti, si collega strettamente con tutto quanto riguarda il visivo e l'immagine. Il saper vedere si dimostra con le parole, perché ogni opera di interpretazione si compie unicamente quando le parole si stringono alle immagini che solo allora esistono, in quanto solo allora sono viste. (Faeti, 2004, p. 4)

E ha certamente ragione Umberto Eco quando afferma la convenzionalità del segno iconico, che, analogamente a quanto accade per la parola, per essere compreso ha bisogno di *conoscenze previe*, mentre Jean Louis Schefer (1995a, 1995b, 2004) ci propone una quanto mai opportuna distinzione, nel rapporto con le immagini, fra *visibile* e *leggibile*. Un'immagine può essere *vista* e riconosciuta come tale anche in assenza di particolari pre-conoscenze e competenze che sono invece necessaria per leggerla, decodificarla e utilizzare i dettagli che la compongono per compiere operazioni interpretative, inferenziali e intertestuali che risultano molto simili a quelle che compiamo sui testi scritti.

Non dobbiamo infine dimenticare che *immaginare*, cioè rappresentare oggetti, situazioni, stati affettivi non presenti, e *percepire*, cioè acquisire informazioni dall'ambiente, sono esperienze molto simili, difficilmente distinguibili fra loro dal punto di vista delle dinamiche psichiche, non solo perché entrambe le operazioni attivano analoghi meccanismi cerebrali, ma anche perché le due operazioni sono spesso simultanee e confuse fra loro. Quando

osservo la parte di qualcosa che si offre al mio sguardo uso pre-conoscenza e immaginazione per costruire mentalmente il lato che non vedo, e operazioni analoghe a questa vengono compiute continuamente, senza che ce ne rendiamo conto e nella convinzione, il più delle volte, di aver percepito ciò che invece ho soltanto immaginato.

Dice Italo Calvino (1988) in una delle sue lezioni americane: “Possiamo distinguere due tipi di processi immaginativi: quello che parte dalla parola e arriva all’immagine visiva e quello che parte dall’immagine visiva e arriva all’espressione verbale” (Calvino, 1988, p. 83).

Più avanti nota come

nell’ideazione di un racconto la prima cosa che mi viene in mente è un’immagine e per qualche ragione mi si presenta come carica di significato, anche se non saprei formulare questo significato in termini discorsivi o concettuali [...] sono le immagini stesse che sviluppano le loro potenzialità implicite, il racconto che esse portano dentro di sé. (Calvino, 1988, pp. 88-89)

Calvino ci fa notare come la scrittura e la lettura di parole siano processi che dialogano costantemente con l’immagine visiva anche quando essa non è visibile nel testo: un racconto è spesso concepito a partire da un’immagine o da una serie di immagini nate nella mente dell’autore, e genera immagini nella mente del lettore. E tutto questo viene in base a un modello di simbolizzazione ancestrale, cifra che il privilegio dell’umanità fin dai suoi esordi di primordiali.

Abbiamo iniziato a dipingere e a disseminare di graffiti le caverne più inaccessibili, utilizzandole come santuari preistorici e luoghi di rito, ad abbellirci e colorarci il corpo, a seppellire in modo cerimoniale i nostri defunti [...] a computare rudimentali calendari lunari. [...] ma perché abbiamo cominciato a esibire queste “stranezze” in sostanza inutili? A detta di molti studiosi, il motivo è legato al fatto che in quel periodo [...] alcune popolazioni *sapiens* iniziarono a unire al linguaggio articolato – frutto di un fenomeno anatomico precedente (la discesa della laringe) e di una sua commissione con aree cerebrali senso-motorie “ricablate” per nuovi compiti – con l’identificazione del sé, con quella che poi diventerà l’intelligenza simbolica, l’intelligenza intersoggettiva basata sulla comunicazione linguistica e sulla lettura delle menti altrui, sulla capacità di associare suoni a oggetti e a concetti, da cui un’esplosione ricorsiva di riferimenti astratti. Si tratta di una transizione evolutivistica fondamentale, perché l’evoluzione culturale inizia lì a innestarsi in

quella biologica, in una correlazione di fattori che continua ancora oggi e che ha plasmato la natura umana. (Pievani, 2010, pp. 52-53)

Ma non è facile infrangere il muro di diffidenza (e non di rado di incompetenza) che impedisce al mondo della scuola e dell'educazione, più in generale, di utilizzare compiutamente le occasioni di collaborazione fra parola e immagine nelle pratiche educative, e Roberto Maragliano ci ricorda come ci sia

[...] un problema che riguarda la natura dei segni. Una *pedagogia verbocentrica* come quella che abbiamo, ci piaccia o no, entra in *crisi* se incontra ciò che è irriducibile alla parola. Tanta parte dell'immagine ci piaccia o no, sta nell'*aldilà* e nell'*aldiquà della parola*. (Maragliano, 2008, p. 158)

Maragliano sottolinea come in ambito educativo non si pratici la collaborazione di parola e immagine, rispettando lo specifico semiotico di ciascuno dei due linguaggi, ma si cerchi, semmai, di verbalizzare l'immagine, di ridurre le figure a parole. Ma se cercassi di ridurre a protocollo verbale i rimandi visuali, sottolinea Maragliano,

[...] annullerei, o comunque tradirei, ciò che li genera, quell'apertura che è propria del rapporto tra immagine-cosa e concetto: dovrei elencarli, e dunque disporli secondo un ordine lineare e temporale, con dei prima e dei dopo; non sarebbero, non farebbero più rete, non muoverebbero, non mi commuoverebbero. Insomma, se procedessi in questo modo sarei indotto ad *annullare* proprio ciò che rende immagine l'immagine. (Maragliano, 2008, p. 159)

E Roberto Farné ci ricorda come

per moltissimi anni si è ritenuto che i libri che abbondavano di illustrazioni non fossero educativi [...] per il solo fatto di sollecitare il piacere della visione sullo sforzo della lettura. La domanda che Carroll fa dire ad Alice quando chiede "a che cosa serve un libro senza figure?" la fa apparire in tale contesto come un'autentica provocazione. (Farné, 2006, p. 158)

L'albo illustrato, insieme al libro d'arte e d'artista, non è soltanto una delle più interessanti risorse della relazione educativa, ma si configura anche come un *modello paradigmatico di conoscenza* tanto più interessante proprio perché mette insieme aspetti cognitivi, competenze simboliche e dimen-

sioni dell'affettività; è dunque un vero e proprio *congegno epistemologico*. Attraverso l'uso del libro illustrato, per ciò che riguarda la sfera infantile, si possono generare un'infinità di processi cognitivi e metacognitivi, oltre a permettere un importante 'rito di passaggio', poiché inizialmente il libro è utilizzato da bambini e adulti insieme, per divenire poi un oggetto che i piccoli imparano ad usare anche da soli, elaborando informazioni e racconti che utilizzano nel gioco e mostrano e ri-raccontano agli adulti.

Abbiamo fino ad ora parlato di collaborazione fra il linguaggio delle parole e quello delle immagini, ma il libro illustrato è composto da ben cinque codici interagenti. Essi sono:

1. il codice iconico (illustrazioni).
2. il codice verbale (testo).
3. il codice grafico della composizione della pagina e del rapporto tra i codici.
4. il codice della confezione, dei materiali, della forma esterna, della copertina, della legatura.
5. (soprattutto nel genere letteratura infantile) il codice del mediatore e della modalità con cui avviene la lettura. Nella lettura adulta il mediatore è il lettore stesso, ma le sue capacità e abilità, i suoi gusti, le sue curiosità, le sue preconoscenze e i suoi pregiudizi non sono meno determinanti di quando il mediatore è un'altra persona.

Tutti questi codici danno vita al libro illustrato e contribuiscono alla costruzione della narrazione: nessuno di essi è autonomo rispetto agli altri, ma, se il libro è di qualità, ciascuno di questi codici esprime una sua autonomia ed ha caratteristiche di stile e di riconoscibilità autonomi. L'interazione di tutti questi cinque codici genera modelli di gusto e di conoscenza (metacognizione) nei lettori. Le riflessioni di Lyotard sullo *scarto* fra linguaggi letterari e iconici che impone lavoro interpretativo e l'attivazione di un processo di collaborazione cognitiva fra intelletto e immaginario trova in pochi altri strumenti culturali la sua potenziale realizzazione. Accostarsi a un'illustrazione è, almeno all'inizio dell'avventura esistenziale, ancora diverso dal guardare un'opera pittorica, un'immagine pubblicitaria, un segnale stradale, che possono rivendicare, pur essendo molto differenti fra loro, autonomia e (relativa) autosufficienza simbolica. L'illustrazione è di per sé un congegno *intertestuale*: è infatti un'immagine *col-legata* a un testo scritto e interrelata con altri codici e collabora con essi nella costruzione del racconto.

Nel codice verbale le parole si leggono in sequenza, nel loro insieme costituiscono frasi e narrazioni. Parole e frasi, per essere lette, comprese ed elaborate dalla mente, richiedono di concentrare l'attenzione sulle azioni e sulla concatenazione causa-effetto e inducono il lettore a passare alla riga successiva e a voltare pagina per coglierne l'evoluzione del racconto. Il codice visivo si sviluppa invece sulla superficie della pagina, si percepisce nel suo insieme e in seguito nel dettaglio, secondo le leggi della percezione visiva e secondo la capacità soggettiva di svelare orizzonti simbolici, collegamenti, associazioni, suggerendo allo sguardo di muoversi in qualsiasi direzione, circolare, verticale, orizzontale. Il codice iconico invita a una discontinuità temporale, a un'osservazione della figura che non può essere letta secondo una procedura di tipo lineare, com'è per le parole, ma offre allo sguardo uno spazio da esplorare in tutte le direzioni, e invita a valutare aspetti grafici, coloristici, stilistici, tecnici, tutti mescolati insieme e difficilmente distinguibili fra loro.

La diversità dei due linguaggi richiede strategie differenti di lettura. Dalla loro interazione nasce un nuovo e particolare tipo di comunicazione, un nuovo linguaggio che non è più solo la somma dei due originari: quello del libro illustrato. Che, come e più di ogni libro, non può essere solo letto ma va più volte ri-letto.

L'illustratore non è necessariamente un pittore e collabora con altri (l'autore del testo linguistico, l'editore, il grafico, il redattore...) alla costruzione di un prodotto complesso in cui l'immagine non è soltanto rappresentazione, ma anche invito a partecipare a un lavoro di invenzione-interpretazione di una storia attraverso un linguaggio fatto di immagini e parole che ha una sua autonomia e originalità, e che, non a caso, è quello con cui ricordiamo e ri-costruiamo i nostri sogni.

L'illustrazione ha, dunque, un compito narrativo non subalterno ma complementare a quello della parola, e può avere, soprattutto nei testi editi per i bambini più piccoli, un ruolo narrativo apparentemente superiore rispetto alle parole. Ciò è però vero solo in parte, perché un racconto per immagini, se è di qualità, genera parole nel pensiero di chi le guarda, e può essere capito e interpretato solamente pensando parole, a differenza delle illustrazioni banali che non generano nulla e si limitano a provocare meccanismi di riconoscimento.

Secondo Chiara Carrer (1999) l'illustrazione offre sempre "più possibilità di lettura di un testo e di se stessa (e) può giungere a elaborare e produrre

nuove personali associazioni e percorsi di lettura” (Carrer, 1999, p. 28-29) mentre aiuta a vincere la paura e la diffidenza dei piccoli nei confronti della lingua delle parole. Genitori ed educatori devono, dunque, diffidare delle illustrazioni e delle immagini ‘facili’, perché ciò che ci sembra facile non lo è mai in sé, ma sembra tale semplicemente perché che non aggiunge nulla a ciò che sappiamo già o che, peggio, ci sembra immediatamente comprensibile solo perché è uno stereotipo, incapace di collegare e dilatare immagini e pensieri, ma che rimanda solo a se stesso.

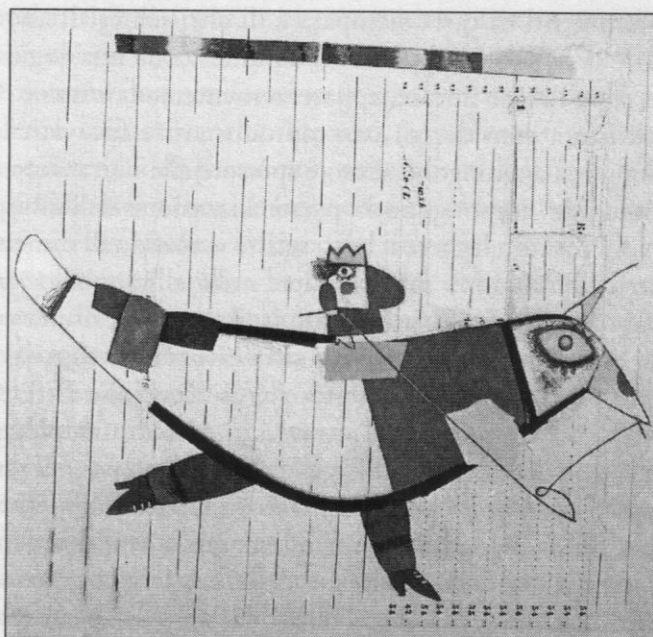
Una verifica semplicissima dell’efficacia di un’illustrazione riguarda la sua capacità di attrarre, di farsi guardare non solo superficialmente, di suscitare *stupore estetico*. Evidentemente, però, l’illustrazione non basta: ci vuole anche un osservatore (bambino o adulto che sia) già sensibilizzato e capace di apprezzarla e leggerla. Ma il percorso è circolare, ed è altrettanto evidente che il genitore e l’insegnante che possono e sanno servirsi di *buone illustrazioni* sanno contribuire in modo efficace alla creazione di un gusto e di un *immaginario individuale* capace di rapportarsi a livelli ‘alti’ all’*immaginario collettivo*.

Chi è in grado di comprendere un testo è capace di fare *inferenze*. L’inferenza è il congegno cognitivo che permette di organizzare in forma sequenziale e sensata di ingredienti di una proposizione. È, dunque, un processo logico grazie al quale, data una o più premesse, si giunge a una conclusione. Utilizzato solo come capacità di sviluppare e risolvere un calcolo o risolvere un’espressione algebrica, il termine *inferenza* viene oggi utilizzato anche in ambito linguistico e in particolare in quello della narrazione. In questo caso diventa la capacità di collegare fra loro elementi e ingredienti della narrazione conseguendo così il risultato di *capire la storia*. Un racconto espresso in forma letteraria è fatto di frasi. Quando un lettore collega queste frasi in base alla successione temporale e ai rapporti di causa ed effetto ottenendo un quadro complessivo e sensato di luoghi, personaggi, azioni e avvenimenti, ha compiuto inferenze.

Il congegno inferenziale grazie al quale comprendiamo un testo diviene poi strumento di organizzazione e comprensione della realtà. La forma inferenziale del racconto, così come gli schemi logico-deduttivi, sono quelli che ciascuno utilizza per creare rappresentazioni spazio-temporali del mondo e della propria esistenza in esso. La *cognizione* di racconti differenti e complessi genera così *metacognizione*.



Figura 6. Illustrazione tratta da Květa Pacovska (2006). *Il piccolo re dei fiori*. Milano: Nord-Sud Edizioni.



Chi progetta un viaggio utilizza un processo inferenziale: ciascuna tappa, ciascuna sosta, ciascuna meta intermedia acquista compimento nel collegamento delle parti che porta al punto d'arrivo. E chiunque abbia capacità inferenziali (e pensiero laterale) abbastanza sviluppati sa che i percorsi che portano al punto d'arrivo sono molti, che si può deviare senza perdersi, e che a volte il senso del tragitto non sta tutto nell'arrivare ma che, nel corso del viaggio, possiamo scoprire, fermarci e ripartire, deviare, essere sorpresi da eventi inattesi. Ciò che vale per i viaggi nello spazio vale anche, come è ovvio, per i viaggi che si fanno dentro e attraverso le storie.

Ma ancora una volta i libri più belli sono quelli in cui i testi visivi non si limitano a facilitare la lettura ma, paradossalmente, la complicano, o meglio la *complessificano*.

Vorrei utilizzare come esempio di ciò che sto affermando un testo 'classico' di Květa Pacovska (2001), *Il piccolo re dei fiori*. Le cose da dire su quest'artista, a partire dalla sua straordinaria capacità di collegare la tradizione della pittura antica russa (l'impostazione grafica delle icone) con gli artifici e i giochi della Pop Art, sarebbero infinite; mi limiterò a riferirmi a

una sua particolarità tecnica, che condivide con altri illustratori contemporanei di alto livello: l'uso della tecnica del collage nella costruzione delle sue tavole. Frammenti di carta stampata e di altri materiali anomali usati come *textures* per le sue composizioni, all'interno di una logica di comprensione del testo di tipo lineare, apparentemente *non c'entrano*. Qualcuno potrebbe addirittura considerarli controproducenti e fuorvianti. In realtà non sottraggono ma aggiungono senso e spessore alla narrazione, associano stupore allo sguardo, impongono la personalizzazione dell'interpretazione del testo visivo. Provate a leggere il testo scritto cercando di dimenticare e di non guardare le illustrazioni: senza togliere nulla all'idea, allo scritto e alla pregevole traduzione di Luigina Battistutta, il racconto risulta comprensibilissimo, ma quasi banale. Ma la strana cavalcatura utilizzata dal piccolo re del suo viaggio, la presenza, nel testo visivo, di uccellini e altri esseri strani di cui lo scritto non fa menzione, l'attraversamento di una pioggia rappresentata con le righe di una pagina di agenda fra le quali passa il protagonista dell'avventura, costituiscono gli elementi di un'ulteriorità estetica e poetica che ci aiutano, fin da piccolissimi, a familiarizzarci con l'esperienza, a volte un po' traumatizzante, dello stupore e della meraviglia, e a capire come una storia, così come la realtà che ci circonda, non si capisce mai al primo sguardo o alla prima lettura, ma bisogna riguardarla, rileggerla, e almeno in parte reinventarne senso e significato. Perché una storia facile e banale si dà al lettore e lo gratifica superficialmente, una storia spiazzante e complessa non si dà mai del tutto e consegna al suo lettore una bella responsabilità, e una gratificazione differita ma ben più consistente.

Ma è proprio quella responsabilità che Lyotard ci suggerisce di rivendicare come diritto. Diritto di interpretazione, di negoziazione intersoggettiva di orizzonti di senso e di significato, diritto di praticare testi capaci dotati delle caratteristiche utili a compiere queste operazioni.

Diritto che, in ambito educativo, si estende alla possibilità di accedere e praticare la dimensione della narritività, che nasce dall'accesso a testi narrativi di qualità, ma è anche l'insieme degli eventi narrativi e interpretativi e il clima culturale, pedagogico e cognitivo che si determina attorno ad essi e informa un setting caratterizzato non dalla volontà di *insegnare verità* (e cognizioni fini a se stesse), ma a fornire strumenti intellettuali, culturali e metacognitivi per affrontare l'incerto compito di costruire un futuro senza verità, o dotato di inedite e ancora imprevedibili dimensioni di verità e di credenze.

Un atteggiamento culturale (ed educativo) narrativamente orientato presuppone e potenzia *metacognizione narrativa* che, a differenza di quanto avviene per altri tipi di apparati metacognitivi, più circoscritti a un particolare ambito epistemico e in qualche modo 'specialistici', mette i soggetti che ne sono strutturalmente dotati in grado di immagazzinare ed elaborare dati simbolici e culturali anche disparati, appartenenti a zone di vissuto e a universi epistemici di per sé non collegati fra loro, per farli diventare *ingredienti dell'identità personale* (coscienza autobiografica) e *congegni della rappresentazione e del giudizio* (visione del mondo).

La metacognizione narrativa ha come base di partenza il *pensiero metaforico* che, secondo molti studiosi (a partire da Piaget) caratterizza *naturalmente* il linguaggio infantile, la sua genesi e la sua crescita (Dallari 2009; Munari 1993). Esso consiste nella capacità di produrre similitudini, metafore, sineddoche, metonimie, Consta, cioè, della possibilità di utilizzare abitualmente i meccanismi della produzione simbolica attraverso i congegni (già individuati da Freud in riferimento al lavoro onirico) della condensazione e dello spostamento

Seconda componente della metacognizione narrativa è quella capacità *inferenziale* (o *della ricezione*) di cui abbiamo già parlato, consistente nella capacità la produrre e riconoscere proposizioni come conseguenza necessaria di altre e ciò che sta fra una premessa e una conclusione. Per Andrea Smorti

quando procede in modo narrativo, l'individuo articola sequenze temporali di concatenazione e di congiunzione sensibili al contesto. Si muove dunque in senso orizzontale, collegando gli elementi in rapporto ad un'azione, all'intenzionalità, agli scopi, agli strumenti e alle motivazioni secondo una rete che enfatizza la coerenza di una storia. [...] I suoi criteri di verità riguardano la validazione interna e sono giustificati in termini di coerenza e di persuasività. (Smorti, 1994, p. 144)

È poi importante, nella metacognizione narrativa, la capacità di utilizzare e riconoscere la dimensione *enfatica* del narrare, corrispondente alla capacità di sottolineare o inserire nel discorso o nel racconto elementi di curvatura emozionale: ironia, mistero, sorpresa, drammaticità... Una dimensione, questa, che da sola è capace di testimoniare la presa di distanza, nell'accesso a un testo, dalla pretesa oggettività della parola scritta, non a caso difficilmente patrimonio di insegnanti di materie letterarie che, a scuola, non tendono a valorizzare gli aspetti estetici, effettivi ed ermeneutici dei testi ma

piuttosto quelli, freddi e oggettivanti, della storia e della filologia.

Il *contratto di finzione* è la chiave d'accesso al mondo delle narrazioni: non si ha narrazione senza contratto di finzione, che corrisponde alla capacità di stabilire un accordo implicito fra narratore e narratario relativo alla sospensione della dimensione spazio-temporale del 'qui e ora'. È il 'c'era una volta' della fiaba, ma anche la capacità di riconoscere il valore rituale consistente nell'aprire un libro, dentro cui c'è un mondo differente da quello esterno a esso.

A ridimensionare l'autonomia e l'autosufficienza di un libro o di un racconto c'è poi, importantissima soprattutto oggi, la dimensione *intertestuale* delle narrazioni; il termine *intertestualità*, creato da Michail Bachtin e ripreso ampiamente da Julia Kristeva (1978), si riferisce, in questi autori, alla dimensione specifica del testo scritto e alla sua caratteristica di esistere sempre in collegamento e riferimento ad altri testi.

Il pensiero narrativo e l'apparato meta cognitivo che lo sostiene hanno infine sempre a che fare con processi di tipo *mitopoietico*, che secondo Milan Kundera costituiscono anzi la funzione più importante e insostituibile della *letteratura*. La dimensione mitopoietica corrisponde alla tendenza di produrre *cosmogonie intertestuali*, collocando, o dimostrando di avere la capacità di collegare, ciascun testo (compreso quello del discorso che si sta producendo contestualmente) all'interno di una visione del mondo (*Weltanschauung*) generata dalla capacità di *produrre mito* da parte dell'insieme delle produzioni testuali (segnatamente letteraria e narrativa, ma anche artistico-visiva e musicale) della cultura di appartenenza.

Una riflessione conclusiva, allora: forse per troppo tempo il libro (illustrato e non) è stato considerato come un *oggetto silenzioso*, portatore di un modello di conoscenza privato, quasi solitario, almeno nel momento della sua lettura. Ciò che del libro viene, oggi, socializzato e condiviso, è il *commento*. Ma all'origine del libro, prima di Gutenberg, non è così: la lettura è condivisa e il libro è strumento di *declamazione*. Forse è il caso di tornare, per così dire, alle origini. Se il testo illustrato che, cogliendo la suggestione di Lyotard, si sottrae più di altri testi al rischio di un'autoritaria assertività accresce, automaticamente, il tasso di interpretabilità che lo riguarda. Ma l'interpretazione, a ben vedere, non è solo il procedimento ermeneutico che compiamo sul testo: interpretazione è anche quella dell'*attore*.

Ecco: credo che oltre a far risplendere le immagini, in un racconto, dovremmo anche farne risuonare le voci, renderci conto che *leggere* è dare suono

Figura 7. Illustrazione tratta da tratta da Armin Greder (2009), *La città*. Roma: Orecchio Acerbo Editore.



al testo scritto. Che così rivela la sua sostanziale e originaria funzione *intersoggettiva*, perché differenti voci interpretanti già mostrano l'estetica e contenutistica ambiguità (in senso positivo) del testo. Utilizzare tutte le occasioni e gli strumenti, anche tecnologici, che abbiamo a disposizione, per far risuonare la voce di un testo è una piccola ma importante rivoluzione culturale, pedagogica e politica alla quale penso valga davvero la pena di dedicarsi.

Nell'ultima pagina del racconto di Armin Greder sta scritto: *All'alba seppellì le ossa sotto un cespuglio di rovi. Poi si mise a cercare la città*. Le parole si limitano a dirci che la storia è finita, e forse ne comincia un'altra. L'immagine, una tavola chiara e luminosa, colorata, nella zona alta, con toni pastello pieni di tepore, apre alla speranza e al desiderio.

## Note

<sup>1</sup> Il termine *ricezione* è qui usato nell'accezione assegnatole da Hans Robert Jauss (Jauss, 1987), e consiste nell'atto attraverso il quale un testo viene recepito da un destinatario (ricevente, narratario) il quale lo riconosce come testo e, ritenendo che possa essere portatore, in quanto tale, di contenuto e di senso, dà inizio al processo di interpretazione. Cfr. Jauss, H. R. (1987). *Estetica della ricezione*: Napoli: Guida Editore.

<sup>2</sup> L'albo illustrato è, come abbiamo già visto, il volume in cui parole e immagini collaborano per raccontare una storia senza sovrapporsi del tutto, ma avendo, in ciascuno dei codici utilizzati, uno spazio di sovrapposizione e di coerenza, ma anche uno di autonomia e non di rado anche di divergenza. Il *libro d'arte* e il *libro d'artista* hanno le stesse caratteristiche:

non è il libro in cui la lingua delle parole si limita a *spiegare* l'immagine, a *dare informazioni* su di esse e sui suoi 'contenuti', ma è un *testo narrativo* nel quale i due linguaggi collaborano senza essere mai l'uno al servizio dell'altro, e in cui la *grafica* assume, nella fusione dei due codici, la funzione di *sintassi*.

### Riferimenti bibliografici

- Arnheim, R. (1969). *Verso una psicologia dell'arte. Espressione visiva, simboli e interpretazione*. Torino: Einaudi.
- Arnheim, R. (2002). *Arte e percezione visiva*. Milano: Feltrinelli.
- Basso, P. (2001). *I modi dell'immagine*. Bologna: Società editrice Esculapio.
- Benjamin, W. (2000). *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*. Torino: Einaudi.
- Berger, J. (1988). *Questione di sguardi*. Milano: Il Saggiatore.
- Branzaglia, C. (2003). *Comunicare con le immagini*, Milano, Bruno Mondadori
- Breidbach, O. & Vercellone, F. (2010). *Pensare per immagini fra scienza e arte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bréton, A. (1924). *Manifesto del surrealismo*. Torino: Einaudi.
- Bianca, M. L. (2009). *La mente immaginale. Immaginazione, immagini mentali, pensiero e pragmatica visuali*. Milano: Franco Angeli.
- Bianca, M. L. & Foglia, L. (2008). *La cognizione figurale. Analisi della formazione delle immagini mentali*. Milano: Franco Angeli.
- Buytendijk, F. J. J. & Plessner, H. (2003). Die Deutung des mimischen Ausdrucks. Ein Beitrag zur Lehre vom Bewusstsein des anderen Ichs. In H. Plessner, *Gesammelte Schriften* (pp. 67-129). Vol. VII, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Calvino, I. (1988). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Garzanti.
- Carrer, C. (1999). *Lo spazio dell'illustrazione*. Sfogliolibro. La biblioteca dei ragazzi, aprile.
- Dallari, M. (2009). *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*. Trento: Erickson.
- Faeti, A. (2004). *L'erba del cambiamento*. Hamelin. Note sull'immaginario collettivo, IV(10).
- Farnè, R. (2006). *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*. Novara: De Agostini.

- Franzini, E. (2001). *Fenomenologia dell'invisibile. Al di là dell'immagine*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Franzini, E. (2008). Lyotard come diavolo? Note per un'introduzione. In J. F. Lyotard (2008), *Discorso, figura*. Milano: Mimesis.
- Greder, A. (2009). *La città*. Roma: Orecchio Acerbo Editore.
- Jauss, H. R. (1987). *Estetica della ricezione*. Napoli: Guida Editore.
- Kristeva, J. (1978). *Ricerche per una semanalisi*. Milano: Feltrinelli.
- Kristeva, J. (2009). *La testa senza il corpo. Il viso e l'invisibile nell'immaginario dell'Occidente*. Milano: Donzelli.
- Lyotard J. F. (1985). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.
- Lyotard J. F. (1987). *Il postmoderno spiegato ai bambini*. Milano: Feltrinelli.
- Lyotard, J. F. (2008). *Discorso, figura*. Milano: Mimesis.
- Maragliano, R. (2008). *Parlare le immagini. Punti di vista*. Milano: Apogeo.
- Munari, A. (1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Guerini: Milano.
- Pacovska, K. (2006). *Il piccolo re dei fiori*. Milano: Nord-Sud Edizioni.
- Pievani, T. (2010). Scritture della creatività scientifica. In E. Biffi (a cura di), *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa*. Rho, MI: Stripes Edizioni.
- Pizzo Russo, L. (2009). Espressione: empatia o percezione? *Aesthetica Preprint*, 85, 63-74. Recuperato da <http://www.unipa.it/~estetica/download/Espressione.pdf>.
- Russo, L. (2005) *Vedere l'invisibile. Nicea e lo statuto dell'immagine*. Palermo: Aesthetica.
- Shefer, J. L. (1995a). *La lumière et la table*. Paris: Maeght éditeur.
- Shefer, J. L. (1995b). *The Enigmatic Body*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shefer, J. L. (2004). *Une maison de peinture*. Paris: ed. Enigmatic.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione e sviluppo di storie nella conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Tedesco, S. (2009). Espressione e Gestaltkreis. Sulle relazioni teoriche fra l'estesiologia di Plessner e Weizsäcker. *Aesthetica Preprint*, 85, 7- 16.
- Wunenburger, J. J. (1999). *Filosofia delle immagini*. Torino: Einaudi.
- Zoboli, G. (2008). Premessa a G. Mirandola & M. Terrusi (a cura di), *Le parole e le immagini. 22 esercizi di lettura*. Catalogone numero 2. Milano: Topipittori. Recuperato da [http://www.topipittori.it/sites/default/files/catalogone2\\_02.pdf](http://www.topipittori.it/sites/default/files/catalogone2_02.pdf).