

## DA LIBRO ILLUSTRATO A QUESTIONE FILOSOFICA: L'ALFABETARIO DI BENJAMIN E L'*ABÉCÉDAIRE* DI DELEUZE

La nostalgia che risveglia in me, mostra quanto l'alfabetario sia stato un tutt'uno con la mia infanzia. Ciò che in realtà cerco in esso è l'infanzia stessa: tutta l'infanzia, come si collocava nel gesto con il quale la mano inseriva le lettere nel listello in cui dovevano allinearsi a formare parole (W. Benjamin, *Infanzia berlinese intorno al Millenovecento*)

Questo contributo si inserisce nel contesto del progetto *Abbecedario della cittadinanza democratica* come una sosta teoretica sul tema dell'*Abbecedario* stesso. Nella Prima parte del libro si è mostrato come la ricerca del team AbCD abbia tenuto presente sia la tradizione classica dell'*abecedarius* (e dunque i testi che collegavano parole e immagini) sia, in particolare, la proposta deleuziana<sup>1</sup>. Ma in cosa consistono queste due tradizioni? Che cosa le tiene insieme? Perché riflettere su questo tema non è solo una questione didattica ma una questione epistemologica?

Nella prima parte del nostro saggio rifletteremo sull'origine della scrittura e della lettura, attraverso una breve storia degli Abbecedari illustrati. Nella seconda parte ci soffermeremo in particolare su Walter Benjamin e Gilles Deleuze.

### 5.1. Tra immagine e scrittura. I libri illustrati

Dal latino *Abecedarium*, il vocabolo riprende le prime quattro lettere e ha fin dalla sua prima apparizione editoriale lo scopo di insegnare a leggere e a scrivere. Precedentemente, alla base dei primi rudimenti della letto-scrittura, era in uso l'insegnamento del nome delle lettere (bi, ci, zeta...) e non la pronuncia relativa al loro suono (b, c, z...).

Una vera e propria rivoluzione educativa fu introdotta nei primi secoli del Cinquecento con il metodo fonico proposto dal grammatico e predicatore luterano Valentin Ickelsamer, che, osservando e riflettendo sulla disposizione naturale all'apprendimento dei bambini attraverso la riproduzione dei versi degli animali e dei suoni degli oggetti che attirano la loro attenzione, chiese di illustrare gli abecedari per ricavare dal suono della figura il valore fonetico della lettera. Si trattava cioè di rendere intuitiva una lettera attraverso l'immagine per creare delle associazioni ideofoniche, in grado di stimolare più sensi e assecondare una pluralità di collegamenti (Ickelsamer fa l'esempio della parola "marzo" (*mertz*) alla quale il bambino arriva attraverso una serie di figure e di suoni differenti che rimandano suggestivamente alla vitalità della natura primaverile: "m" come muggisce una mucca, "e" come bela una pecora, "r" come ringhia il cane e "tz" come stride il passero).

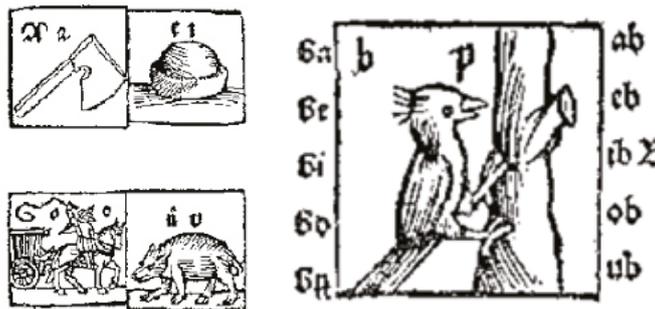


<sup>1</sup> Cfr. in questo volume, A. Caputo, II. IL PROGETTO UNIVERSITARIO, in particolare: 3.1. Il metodo-abbecedario. Non ripeteremo le cose sintetizzate in quel paragrafo.

A causa dell'arretratezza di molti paesi nella stampa delle immagini, fino al XVI sec. non si diffusero abbecedari illustrati. Il primo tentativo conosciuto in questo senso risale al 1533, con la pubblicazione del *Leyenshul* di Peter Jordan. Tuttavia, va sottolineato che, nonostante l'introduzione delle illustrazioni, Jordan non tenne conto della novità del metodo fonico per l'apprendimento dei fanciulli.



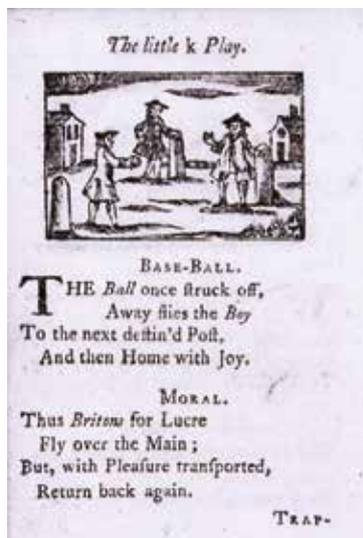
A raccogliere in parte l'appello di Ickelsamer fu, l'anno successivo, Jacob Grussbeutel con il suo *Stimmen buchlein* che alternava figure di animali o di oggetti a figure di animali o di oggetti che riproducono il suono della lettera indicata.



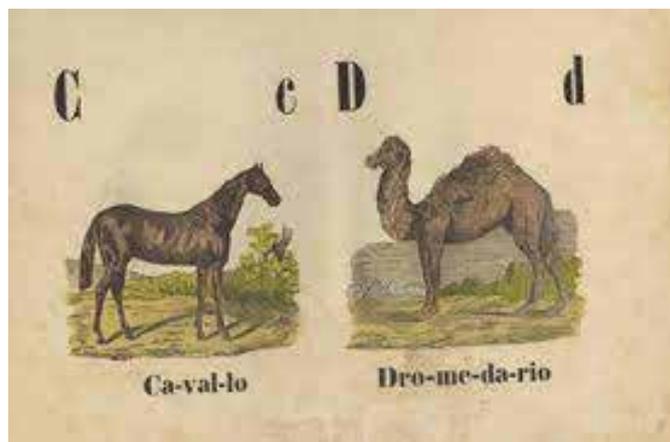
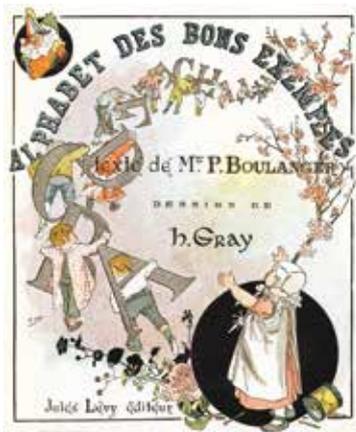
Anche questo tentativo di raffigurazione non si atteneva precisamente al metodo fonico che, invece, verrà portato a forma compiuta nel 1658 con la prima pubblicazione a Norimberga dell'*Orbis Pictus* di Comenio. Un vero e proprio oggetto-simbolo sin dalla promessa del suo titolo onnicomprensivo: un "mondo dipinto" in doppia lingua (tedesco/latino) che si presentava già in tutta la molteplice ricchezza della fonetica a cui associare immagini variopinte. Dal piacere iniziale nato dal desiderio di guardare tutto e di scegliere su quale figura soffermarsi, Comenio riteneva di poter stimolare nei bambini interessi, moltiplicare le domande, guidarli alla scoperta dei nomi e delle storie delle cose.



Su questa linea, dalla metà del XVIII sec, si diffusero abecedari e sillabari come materiali di supporto alla didattica con l'obiettivo di migliorare l'apprendimento diminuendo la fatica. Il 1744 è la data inaugurale della *children's literature* occidentale con la pubblicazione del primo vero e proprio abecedario, *A Little Pretty Pocket Book* di John Newbery.



Lo schema fisso al quale si era giunti era al tempo stesso adattabile all'infinita variazione tematica e stilistica di volta in volta utilizzata per l'apprendimento: dai raffinati disegni vittoriani a cornice dei testi dell'*Alphabet des bons exemples* al vivace prontuario sui giochi dell'*Alphabet illustré des jeux de l'enfance*; dall'avvincente e ordinato bestiario dell'*Abbecedario illustrato del regno animale*, alle avventure delle lettere animate e rese protagoniste delle storie di un *Sillabario* in lingua italiana del 1890.



## 5.2 I pensieri-immagine di Walter Benjamin

Dal XIX sec, le esigenze di estendere l'alfabetizzazione hanno offerto sempre più occasioni di sistematizzare il connubio parola-immagine tanto che il concetto di "figura" che indica al tempo stesso qualcosa di reale e di simbolico è stato al centro della dialettica filosofica, in particolare nell'opera di Walter Benjamin. Se agli anni Venti del Novecento possiamo far risalire il suo interesse per la letteratura dell'infanzia, va però notato che è tutta la sua produzione a risentire della necessità di ricercare *Denkbilder*, pensieri-immagine, come dimostra l'opera incompiuta sui *Passagen-Werk*. Non essendo questa una ricerca sul pensiero di Benjamin, ci

limiteremo a indicare alcuni luoghi della sua scrittura in cui l'interesse, di lettore appassionato prima che di studioso e collezionista, per i sottogeneri letterari, tra cui gli abecedari e i libri per ragazzi, appare fondante di una vera e propria teoria.

È stato più volte ribadito dagli studiosi che se non è opportuno definire quella di Benjamin una anti-pedagogia o una nuova pedagogia, resta indicativo il fatto che attraverso una riflessione accurata e persistente sulla temporalità egli abbia creato un filo che tiene uniti i suoi scritti attraverso una visione paradossale della storia<sup>2</sup> ancorata al concetto di infanzia: “non è forse possibile che all'intensità con cui da bambini percepiamo il mondo, ma anche le immagini, le rime, ecc., si mescoli qualcosa del presentimento? Cioè molto di ciò che più tardi, nella vita, ci ricordiamo, ci riporta non tanto a situazioni reali, quanto piuttosto a presentimenti”<sup>3</sup>.

Ciò che dell'infanzia e degli oggetti che le ruotano intorno cattura l'interesse di Benjamin è il movimento in uno spazio simbolico in grado di ridestare all'esperienza (*Erfahrung*) atrofizzata dai traumi storici delle guerre mondiali e dall'avvento di una indecifrabile modernità e “di trasformare il passato in qualcosa di talmente intimo rispetto al “nostro” presente da ispirare e guidare le nostre scelte etiche”<sup>4</sup>.

Ecco che le figure residuali, gli scarti, le macerie, i giocattoli smontati, i libri scarabocchiati, gli ambienti ricordati – si pensi alle fulminanti descrizioni di *Infanzia berlinese* – permettono di stabilire una intimità con il passato in controtendenza rispetto alla narrazione che ne fa il mondo adulto. Nell'attenzione riservata a ciò che sopravvive riemerge la sensibilità per l'educativo all'interno di tutto il *corpus* degli scritti benjaminiani. Una sensibilità che consiste nel richiamo alla partecipazione attiva del destinatario lettore-giocatore che, attraverso lo scarabocchio, la frammentazione e il riassetto della materia, invece che simulare il mondo adulto si identifica con le immagini che guarda:

è solo da un pregiudizio squisitamente moderno che è nato il nuovo romanzo per la gioventù, un prodotto senza radici pieno di torbidi umori. Esso è nato dalla convinzione che i bambini, creature singolari e incommensurabili, abbiano bisogno di essere intrattenute attraverso un'invenzione tutta particolare. La spasmodica preoccupazione di produrre oggetti adatti ai bambini (mezzi didattici, materiale visivo, giochi o libri) è vana [...] il mondo è pieno di cose che sono oggetto di attenzione per i bambini; e si tratta delle più azzeccate [...]. Negli scarti di lavorazione riconoscono il volto che il mondo delle cose rivolge a loro, a loro soli.<sup>5</sup>

In aperta contestazione rispetto alla macchina previsionale della letteratura per l'infanzia e all'industria del giocattolo impegnate a organizzare il futuro di bambini e adolescenti, Benjamin sviluppa una strategia in tre momenti: partecipa a programmi radiofonici per la diffusione di una narrazione alternativa; colleziona, studia e descrive giocattoli e abecedari mettendo in risalto una maniera diversa di pensare alla loro funzione didattica e ludica; esercita la memoria individuale per ricostruire una idea di infanzia non adulterata. Influenzato dal processo di educazione del teatro brechtiano, per Benjamin l'educazione deve avere come obiettivo un principio di autoformazione che liberi dal vincolo della reciproca utilità e dalla colonizzazione delle giovani menti. La prolifica scrittura di recensioni letterarie si pone in aperto contrasto con la riforma scolastica degli anni Venti attuata a Weimar e mette in risalto la necessità di un luogo-teatro, come Yverdon per Pestalozzi o la colonia Gorkij per Makarenko, in cui rappresentare un cambiamento possibile del rapporto tra adulto e bambino.

Come chiarirà nell'*Opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, l'obiettivo dell'arte – ma potremmo estendere il discorso all'intera filosofia e più in generale dell'educazione – deve essere quello di capovolgere l'estetizzazione della politica al centro dei programmi dei fascismi europei, in una politicizzazione dell'estetica, facendo in modo che l'arte rientri nell'agire pratico. In questo senso, il ruolo svolto dai testi destinati all'infanzia deve essere quello di stimolare la partecipazione attiva e autonoma del destinatario più che impartire insegnamenti edulcorati sulla vita conforme alle aspettative degli adulti.

La vita parallela degli iconotesti, con l'arbitrarietà delle parole e la potenza visiva dei colori, impedisce il predominio di un codice sull'altro e costringe il bambino a leggere le immagini e i testi verbali ricorrendo a frequenti *cross-reference* che lo abitua a vedere il mondo con la stessa lucida creatività che ha a che fare con il presentimento.

2 Come scrive P. Szondi (2007): “il senso utopico di Benjamin raggiunge il passato e questo era il presupposto di una progettata storia originaria della modernità. Il compito è paradossale, così come l'unione di speranza e disperazione che da essa emerge. La strada che conduce all'origine è sì una strada a ritroso ma a ritroso verso qualcosa di futuro che, sebbene nel frattempo passato e stravolto nella sua idea, mantiene più visibile la promessa di quanto non faccia l'attuale immagine di futuro”: *Speranza nel passato. Su Walter Benjamin*, in Walter Benjamin (2007), p. 145.

3 Benjamin (1993).

4 Cappa-Negri (2012), p. 26.

5 Benjamin (2012), pp.89-90.

L'infanzia aiuta a leggere la storia e la storia subisce l'azione etica che viene dalle risonanze emotive dell'infanzia, è così che Benjamin affida alle recensioni di Abecedari e libri per ragazzi la sua idea di una educazione rigorosamente giocosa e politicamente estetica:

Le *Ammen* (balie), gli *Apotheker* (farmacisti), gli *Artilleristen* (artiglieri), le *Adler* (aquile) e le *Affen* (scimmie), i *Kinder* (bambini), i *Kellner* (camerieri), i *Katzen* (gatti)... gli *Uhrmacher* (orologiai) ecc solidarizzavano. [...] Intere delegazioni di A, di B, di C e così via apparivano e si avvicinavano alle loro adunanze in modo tumultuoso. Se Rousseau sostiene che ogni sovranità proviene dal popolo, queste tavole lo annunciano in maniera chiara e decisa: "lo spirito delle lettere scaturisce dalle cose. In queste lettere abbiamo espresso noi stessi, il nostro modo di essere-così-e-non-altrimenti. Noi non siamo i loro vassalli, ma piuttosto esse rappresentano l'espressione sensibile del nostro comune volere."<sup>6</sup>

### 5.3. *Stimmeland*

Forse l'errore consisteva nell'accettare quell'oggetto come vite per il semplice fatto che aveva la forma di una vite. Picasso prende un'automobilina per bambini e la trasforma nel mento di un cinocefalo. [...] Dalla vite a un occhio, da un occhio a una stella... Perché abbandonarsi alla Grande Abitudine? (J. Cortázar, *Rayuela*)

Anche rispetto al gioco, l'approccio narrativo di Benjamin apre a sorprendenti riflessioni politico-sociali su un tema fertile già a partire dai primi anni del Novecento.

L'equiparazione del discorso narrativo dell'adulto alle modalità di sperimentazione di realtà dislocate proprie dei giochi dei bambini è esattamente la strategia del racconto adottata da Benjamin nelle sue opere, recensioni e incursioni radiofoniche. È noto il suo interesse per i nuovi strumenti di comunicazione di massa, la radio e il cinema, e per le loro infinite potenzialità di diffusione e di ripetizione; meno conosciuto è invece il suo metodo di analisi che partendo dalla capacità "analogica" di riassembleare materiali crea percorsi "virtuali" di narrazione nonostante o proprio grazie alla distanza fisica tra emittente e riceventi. Tale metodo che vede riuniti verità e finzione, realtà e utopia, è preso in prestito dai giochi della prima infanzia, solo che, in questo caso, a essere rimaneggiati sono esperienze, ricordi, letture, città e personaggi letterari come fossero appetibili scarti cui la creatività dei bambini dona nuova forma rispetto alla prevedibilità dell'industria del giocattolo.

Agli "Egredi invisibili!" sono rivolte le ricostruzioni radiofoniche sulla storia degli abecedari o dei giocattoli, la descrizione di personalità storiche o letterarie, le passeggiate berlinesi, le narrazioni sull'origine dei teatri di marionette o l'insegnamento di elementi di tecnica industriale. A loro non vengono risparmiate storie di "oppressi, perseguitati e prigionieri", di culture tradizionali messe ai margini, le vicende dei briganti, della camorra napoletana o dei contrabbandieri americani. In tutti questi casi, la materia da sperimentare attraverso la tecnica (cinematografica) del montaggio, è il tempo nel suo confronto con la metropoli moderna e, quindi, l'impulso a "salvare" sovversivamente quello che il mercato rigetta: abecedari, burattini, giocattoli antichi, francobolli..., "relitti di un mondo di sogno" e "rovine erette in barricata contro l'accelerazione del Moderno, contro la celebrazione della continuità storico-culturale, contro l'ideologia che esalta il progresso in termini meramente storicistici e provvidenzialistici"<sup>7</sup>. Il ricordo, e il suo racconto, innesca così un processo di conoscenza che ha a che fare con il presagio del futuro nell'attualizzazione del passato, favorendo in chi ascolta un'assimilazione attiva.

Lontano da ogni prospettiva consolatoria e nostalgica, nel "tempo-ora" (*Jetztzeit*) della conferenza radiofonica, Benjamin insegna il disincanto per il presente storico e invita i suoi invisibili ascoltatori a implicite riflessioni sull'avvento dei fascismi europei, sulle disuguaglianze e le emarginazioni di popoli e culture non assimilabili all'ideologia dominante e violenta. Attraverso le sue storie, affronta la Storia della fine della Repubblica di Weimar prefigurando imminenti catastrofi (dalla rievocazione della Bastiglia e dalla scomparsa dei cittadini indesiderati, alla somiglianza tra il cialtrone Cagliostro e Hitler, alle persecuzioni di streghe e zingari, dal Ku Klux Klan alle catastrofi naturali...).

6 Benjamin (2012), p. 76.

7 Schiavoni (2014), p. 20.

Gli appuntamenti radiofonici in stile di conversazione a cui Benjamin lavora dal 1929 al 1932 confermano quindi la centralità per l'interesse pedagogico e per il mondo ancora non deformato dell'infanzia. Un approccio in decisa controtendenza rispetto al tentativo da parte della moderna pedagogia e degli "esperti della letteratura per l'infanzia" di lavorare stabilendo in partenza dei percorsi entro i quali i discenti dovrebbero muoversi in una sorta di *comfort zone* che evita l'iperattivismo. Il tentativo di narrare attraverso un mezzo impalpabile rappresentava una scommessa in un presente in profondo cambiamento.

In un appunto intitolato *Perché l'arte di narrare storie si avvia al tramonto*, Benjamin infatti scrive: "La narrazione deve tornare nell'abisso, è troppo vuota di saggezza nuova [...] Essa, la narrazione, permarrà. Ma non nella sua forma "eterna", [...] bensì in forme sfrontate e temerarie di cui non sappiamo ancora nulla"<sup>8</sup>.

Lo *Stimmeland* (il Paese delle voci), coniato nel radiodramma *Cuore freddo*, designa uno spazio utopico in cui gli esseri appaiono restituiti a sé stessi a patto di farsi pura voce per presentarsi a migliaia di bambini e adolescenti in una sola volta. In ogni micro-narrazione i ragazzi sono immaginati immersi in una fruizione solitaria che replica il destino dei moderni ma è, su quell'ignoto, che il narratore benjaminiano interviene per favorire un necessario "risveglio" critico. Riprendendo Brecht, il ruolo del narratore doveva essere quello di colui che riesce a "divertire insegnando" (*delectando docere*). La questione educativa veniva cioè a essere incentrata sulle strategie narrative in grado di destare la curiosità inducendo nei ragazzi una propria "capacità di osservazione".

L'esperienza delle micro-narrazioni radiofoniche poneva l'accento su una questione decisiva oggi più che mai: saper distinguere e decifrare le differenze tra le immagini viste e quelle subite; entrare in contatto con la temporalità precisa delle immagini viste ed essere in grado di trasferirle dalla loro collocazione tradizionale in una "storia" ancora tutta da sperimentare.

Tutt'altro – nell'origine, negli intenti e nel risultato – è l'Abbecedario di Gilles Deleuze. Ma anche in questo caso testo, immagine, gioco e narrazione restano intrecciati.

#### 5.4. L'Abbecedario di Gilles Deleuze

E, se la parola manca il momento dell'azione, ne viene sacrificata automaticamente anche la riflessione, e ne risulta un'inflazione di suoni, che è verbosità, bla-bla-bla. Perciò parola alienata e alienante. È una parola vuota dalla quale non si può attendere la denuncia del mondo, perché non esiste denuncia autentica senza impegno a trasformare, e non esiste impegno senza azione (P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*)

L'Abbecedario è realizzato con Claire Parnet<sup>9</sup>. Si tratta di una video-intervista che rappresenta l'esito ideale di un percorso che resta aperto e in cui è visibile come l'interesse di Deleuze per la filosofia sia imprescindibile dagli incontri<sup>10</sup>. Anche la clausola della pubblicazione *post mortem* lo rende coerente con il suo pensiero in-attuale e riproducibile.

Inoltre, proprio la sua pubblicazione postuma (1996 in Francia) rappresenta un caso di studio interessante, perché permette di approfondire i concetti chiave della sua filosofia in modo da poterli combinare secondo una disposizione tematica e non cronologica.

La video-intervista, infatti, è corredata di un opuscolo che consente di ripercorrere il metodo "rizomatico" di Deleuze-Guattari, attraverso la circolazione aperta da un concetto all'altro, favorendo percorsi differenziati e connessioni variabili.

Così, se l'elenco di termini scelti per l'opuscolo cede al tratto minimale delle definizioni e all'ordine alfabetico, l'immagine in movimento del video si avvantaggia della riproducibilità tecnica e permette di vedere

8 Ivi, p. 12.

9 *Abbecedario di Gilles Deleuze*. Roma: Derive/Approdi, 2005.

10 La vicenda biografica di Deleuze è nota e si caratterizza, in un primo periodo (1953-1968), nell'insegnamento nei licei di provincia e poi alla Sorbona e a Lione, mentre meno spazio è dedicato alla scrittura. Il secondo periodo (1969-1980) è quello degli incontri e delle scritture corali con Guattari e Parnet: "abbiamo scritto *L'anti-Edipo* in due. Poiché ciascuno di noi era parecchi, si trattava già di molta gente. Qui abbiamo utilizzato tutto quello che avvicinava, il più vicino e il più lontano. Abbiamo distribuito abili pseudonimi per renderci irricognoscibili. Perché abbiamo conservato i nostri nomi? Per abitudine, unicamente per abitudine. Per renderci a nostra volta irricognoscibili. Per rendere impercettibile, non tanto noi stessi, ma ciò che ci fa agire, sentire o pensare. [...] Non arrivare al punto in cui non si dice più: "Io", ma al punto in cui non ha più alcuna importanza dire o non dire: "Io". Non siamo più noi stessi. Ognuno riconoscerà i suoi. Siamo stati aiutati, aspirati, moltiplicati": Deleuze&Guattari (2006), p. 34. Nel terzo periodo (1981-1996), le parole cedono al tratto minimale della pittura (Bacon) e dell'immagine in movimento (*Cinema 1 e 2, Abbecedario*).

l'attimo esatto di un pensare che si dice. Come per le micro-narrazioni radiofoniche di Benjamin, anche le video-registrazioni di Deleuze ci consentono di riflettere sull'amplificazione espressiva concessa dal mezzo tecnico che integra parola e immagine, figura e voce in un processo inesauribile che simula il movimento stesso del pensiero.

- A comme Animal
- B comme Boisson
- C comme Culture
- D comme Désir
- E comme Enfance
- F comme Fidélité
- G comme Gauche
- H comme Histoire de la philosophie
- I comme Idée
- J comme Joie
- K comme Kant
- L comme Littérature
- M comme Maladies
- N comme Neurologie
- O comme Opéra
- P comme Professeur
- Q comme Question
- R comme Résistance
- S comme Style
- T comme Tennis
- U comme Un
- V comme Voyage
- W comme Ludwig Wittgenstein
- X et Y comme Inconnues
- Z comme Zigzag

L'*Abecedario* di Deleuze eccede i generi e si presta a essere uno strumento di riflessione interessante anche per altre discipline. Emergono infatti due categorie principali, il pre-filosofico e il non-filosofico, che soggiacciono alla creazione di parole-concetto entrate a far parte del vocabolario comune (per esempio l'Idea di Platone), ad arcaismi (la monade ripensata da Leibniz) o a neologismi barbari (il concetto di riterritorializzazione-deterritorializzazione dello stesso Deleuze).

I concetti restano firmati, alcuni reclamano anche una parola straordinaria, a volte barbara o traumatica, che deve designarli, mentre altri si accontentano di una parola corrente molto ordinaria che si gonfia di armonie così remote da rischiare di risultare impercettibili a un orecchio non filosofico. Alcuni sollecitano degli arcaismi, altri dei neologismi attraversati da esercizi etimologici quasi folli. Ci deve essere in ogni caso una strana necessità di queste parole e della loro scelta come elemento di stile.<sup>11</sup>

Le parole-concetto scelte per questo *Abecedario* – D (desiderio); E (infanzia); F (fedeltà, amicizia); O (Opera); P (Professore), per esempio – costituiscono un concatenamento che si costruisce attraverso una operazione fatta in comune. Potremmo dire che si tratta di una operazione di “cittadinanza inclusiva”, dove a essere incluse sono sia le parole che entrano a far parte di un *Abecedario* variabile, sia le persone che nominano i concetti e ridisegnano uno spazio di condivisione.

Man mano che si procede insieme all'autore alla ricomposizione dei termini, appare visibile che il ritornello dell'Opera è legato alla lettera A di Animale quindi al problema del Territorio e del Viaggio dei nomadi, per fare solo un esempio.

Non è un caso se il metodo deleuziano è stato sperimentato con successo dal Professor Walter O. Kohan dell'Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Allievo di Lipman, Kohan è una delle voci indispensabili per

11 Deleuze-Guattari (1996), p. XIV.

orientarsi nella ricerca che collega filosofia, ricerca, infanzia, formazione. Come per Freire, anche per Kohan la parola ha una portata politica determinante ed esplicita nella sua azione educante. Se la ricerca universitaria ha portato alla scelta pensata di alcune parole (*Amizade*, *Bola de Sabão*, *Chê Guevara*, *Dar*, *Escola*, ecc.) per comporre una video-intervista, *Abecedario de infancias*<sup>12</sup>; entrando nelle classi dei bambini e delle bambine sono stati loro a proporre i termini di una raffigurazione dell'universo. Nasce così *Filosofando con le Universos. Voces de la infancia*, un "Dizionario" realizzato nel 2016 all'interno di un progetto promosso dall'Università della Colombia in collaborazione con l'Università di Rio. Un vero Abecedario ideale, fuori da ogni formato, dove domande e visioni convivono e trovano spazio con la ragione e l'infinito, con la scrittura e l'immagine.

Le parole discusse da Kohan con stile deleuziano sono: Amizade, Bola de Sabão, Chê Guevara, Dar, Escola, Filosofia, Gracias, Heráclito, Infância, Jamais, Kairós, Lipman, Mães, Nós, Ou, Professor, Quarto, Ressonância, Sócrates, Travessia, Universidade, Viagem, Watt, Xis, Hypomnemata, Zapatismo.

Il libro, alternativo anche nelle dimensioni, è un catalogo di domande e di visioni in cui convivono e trovano spazio la ragione e l'infinito, la scrittura e l'immagine. Come scrive Kohan nella sua Prefazione, "si tratta di un libro-universo [...] che Deisy concepisce 'come un pianeta della filosofia'"<sup>13</sup>. A questo elenco di maestri ci si è ispirati anche per il progetto *Abbecedario della cittadinanza democratica*.



### 5.5. *N-I, rizoma. Per non chiudere*

Sottrarre l'unico alla molteplicità da costituire. Scrivere in *n-I*. Questo sistema potrebbe essere chiamato rizoma (Deleuze&Guattari).

In un sistema arborescente, la conclusione implicherebbe un "fare il punto"; in un sistema rizomatico saltano tutti gli inizi e tutte le conclusioni, viene messa in crisi ogni "tentazione" di comporre un insieme coerente e ordinato, mentre resterebbe il "tentativo" di superare il pensiero attraverso il corpo:

il fatto è che le linee erranti, tracce di tragitti il cui scopo ci sfugge, subiscono attrattive molto comuni nei bambini mutacici, attrattive la cui traccia serbata fa nodi, si reitera a livello dei minimi gesti che ci sembrano erranti, poiché l'energia è stornata dallo sforzo utile e allora il gesto diventa arzigogolato e sembra avere la sua fine in sé, mentre, fine, non c'è.<sup>14</sup>

12 <https://www.youtube.com/watch?v=NRNNicNYImU>

13 W. Kohan (2016), p. 6. Dal testo è presa anche l'immagine.

14 Deligny 1989, p. 47.

Sembra Deleuze e invece è Fernand Deligny, educatore rivoluzionario francese che a partire dagli anni Cinquanta ha fatto uscire i ragazzi “problematici” dagli istituti e li ha osservati nel loro andirivieni, attraverso una rete di soggiorni che ha coperto tutta la Francia<sup>15</sup>.

Deleuze-Guattari introducono il “metodo Deligny” quando, nell’elencare i principi della teoria rizomatica, nell’*Introduzione a Mille piani*, parlano, nei punti 5) e 6), di cartografia e decalcomania. Ed è precisamente qui che il concetto di rizoma mette alla prova sé stesso.

Il metodo di Deligny: fare la carta dei gesti e dei movimenti di un bambino autistico, combinare più carte per lo stesso bambino, per più bambini... Se la carta o il rizoma hanno per natura entrate molteplici, si dovrà considerare il fatto che ci si può entrare per il cammino dei calchi o la via degli alberi-radice, tenuto conto delle precauzioni necessarie (qui, ancora, si rinuncerà a un dualismo manicheo).<sup>16</sup>

Ad una prima definizione, il rizoma non può che essere carta, aperta, rimaneggiabile, performativa, mentre il calco corrisponde alla riproduzione cristallizzata di una struttura.

Cosa accade infatti se si riporta, come fa Deligny e come ri-fanno a modo loro Deleuze e Guattari, il calco su una carta, su molteplici carte, che, pur contenendo la registrazione di un “bisogno imperioso di immutabile”, si diramano in linee di erranza? Salta l’impalcatura, saltano i segmenti e ogni tentazione manichea. Diventa una “questione di metodo”: “*si deve sempre riportare il calco sulla carta. [...] Reinnestare i calchi sulla carta, riportare le radici o gli alberi a un rizoma [...], combinare più carte per lo stesso bambino, per più bambini...*”<sup>17</sup>.

Il rizoma è, nella pratica, riproducibile all’infinito, un meccanismo a prova di linguaggio, ma che si presta molto bene al rimaneggiamento e alla ripetizione della scrittura, se per scrittura si intende il “trascrivere in forma di zattera”, come scrive Deligny:

#, l’effetto zattera indica la sorpresa completa, un effetto del noi che non si era visto arrivare. Dunque qualche cosa può avvenire inavvertitamente. Se il simulacro è di buona qualità, di buona lega, il piccolo gesto, il tamburellare, il dado gettato sulla pietra, possono benissimo permettere a Janmari per esempio di compiere cose che noi facevamo tre anni fa.<sup>18</sup>

La zattera è uno spazio di salvataggio di gesti che “derivano” da altri gesti e che si ripetono nel tempo secondo percorsi non lineari. Una storia naturale che riparte dalla lettera Z dell’Abecedario: “Zig zag”, l’andare a zonzo come gesto minimo di creazione.

C’erano una volta  
degli uomini  
e delle pietre  
e si tenevano volentieri  
vicino alle sorgenti  
non sapevano perché  
l’acqua  
è qualcosa che non esaurisce il puro “per bere”  
(Deligny)<sup>19</sup>.

Zig zag è l’ultima parola che ci riporta alla A [di “animale], lo zigzagare della mosca. [...] è il movimento elementare che ha presieduto alla creazione del mondo. Credo che all’origine delle cose non ci sia il Big bang, ci sia la Z. [...] è sempre questione di singolarità e non di universalità. Il problema è come mettere in relazione delle singolarità

15 Nel 1965, Jean Oury, direttore con Guattari della clinica di La Borde, invita Fernand Deligny a collaborare. Rimandiamo a Adesso, G.B. (2023). “*Non ci crediamo alla parola*”. *Il rizoma di Deleuze e il cinema di Deligny*, in “*Aesthetica Preprint*”, (121), pp. 117-137. Retrieved from <https://mimesisjournals.com/ojs/index.php/aesthetica-preprint/article/view/2556>

Ci interessa qui solo riprendere e sottolineare l’approdo del percorso di Deligny: Graniers, un borgo isolato che non abbandonerà fino al 1996, anno della sua morte. Qui nasceranno le prime mappe, linee-traccia che ri-calciano, su fogli trasparenti e con linee più o meno spesse, le azioni e gli spostamenti dei ragazzi “autistici” da lui “seguiti”, incrociandosi con le attività, evidenziate in bianco, dei suoi collaboratori.

16 Deleuze&Guattari (2006), pp. 47-49.

17 Ibid.

18 Deligny (1977), p. 126.

19 Deligny (2017), p. 99.

disparate o dei potenziali. [...] Il precursore oscuro mette in relazione dei potenziali diversi. Quando l'oscuro precursore effettuava il percorso, i due potenziali venivano a trovarsi in condizione di reazione e tra i due folgorava l'evento visibile, il lampo. C'era l'oscuro precursore e poi il lampo. È così che nasce il mondo, c'è sempre un oscuro precursore che nessuno vede e poi il lampo che illumina. È la saggezza dello zen. Il saggio zen passa il tempo a distribuire colpi di bastone.

(Deleuze, *Abbecedario*)

### Bibliografia

- Adesso, G.B. (2023). "Non ci crediamo alla parola". *Il rizoma di Deleuze e il cinema di Deligny*, in "Aesthetica Preprint", (121), pp. 117-137. Retrieved from <https://mimesisjournals.com/ojs/index.php/aesthetica-preprint/article/view/2556>
- Agamben, G. (2001), *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*. Torino: Einaudi;
- Benjamin, W. (1992). *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica. Arte e società di massa*. Torino: Einaudi;
- Id., (1993). *Ombre Corte*. Torino: Einaudi; I
- Id., (2007), *Infanzia berlinese intorno al Millenovecento*. Torino: Einaudi;
- Id., (2010), *Bambini, abbecedari, giocattoli*. Bologna: Archetipo Libri;
- Id., (2012), *Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*. Milano: Raffaello Cortina Editore;
- Id., (2014a). *Angelus Novus*. Torino: Einaudi;
- Id., (2014b). *Burattini, streghe e briganti. Racconti radiofonici per ragazzi (1929-1932)*. Milano: Bur.
- Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Bari: Laterza;
- Cappa, F. – Negri, M. (2012). *Introduzione*. In *Figure dell'infanzia*;
- Deleuze G., (1984; 1989), *L'immagine-movimento; L'immagine-tempo. Cinema 1-2*. Milano: Ubulibri;
- Id., (2000), *Pourparler*, Macerata: Quodlibet;
- Id., (2005). *Abbecedario di Gilles Deleuze*. Roma: Derive/Appodi;
- Deleuze G., Guattari F. (1996), *Che cos'è la filosofia?* Torino: Einaudi;
- Id., (2006), *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia*. Castelvechi: Roma
- Deligny F. (1989), *I bambini, i loro atti, i loro gesti. Esistono bambini mu tacici, autistici, afasici?* Milano: Spirali;
- Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele;
- Ginzburg, C. (2019). *Mito. Distanza e menzogna*. In *Occhiacci di legno. Dieci riflessioni sulla distanza*. Macerata: Quodlibet;
- Kohan, W.O. (2005). *Questioni filosofico-politiche nella filosofia con i bambini in Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori;
- Id., (2016). *Filosofando con el Universo*. Rio de Janeiro: NEFI/UERJ.
- Id., (2019). *Paulo Freire mais do que nunca*. Belo Horizonte: Vestigio;
- Id., (2021). *Paulo Freire e la Philosophy for Children/Community e pratiche di filosofia*. Milano: Mimesis;
- Schiavoni G. (1980), *Walter Benjamin sopravvivere alla cultura*. Palermo: Sellerio;
- Id. (2014). *Un micro-narratore accorto e garbato*. In Burattini, streghe e briganti;
- Szondi, P. (2007). *Speranza nel passato. Su Walter Benjamin*. In *Infanzia berlinese*