

Legarsi alla montagna. La pedagogia di Maria Lai come formazione di alleanze educative attraverso il patrimonio storico, culturale e naturale in una piccola comunità

Binding to the mountain. Maria Lai's pedagogy as training-action of educational alliances through historical, cultural, and natural heritage in a small community

Patrizia Garista^a

^a Università degli Studi "Gabriele d'Annunzio" di Chieti-Pescara, patrizia.garista@unich.it

ABSTRACT

In Maria Lai, art is a poetics that narrates and stages the link between people and the historical, cultural, and natural heritage of one's own territory, between what characterizes creative, rational, and spiritual thinking and the objects of the world. In *Legarsi alla montagna*, the blue ribbon symbolizes the strength and the fragility of the bonds existing among humanity, the landscape, knowledge building and relationships, and connectedness among educational agencies. Maria Lai interprets narratives and rituals, working on the possibilities of re-orientation and re-entry into training, creating experiences capable of supporting a different relationship with the physical and relational environment, and telling anticipatory practices about educational partnerships in a small community.

SINTESI

In Maria Lai, l'arte è una poetica che racconta e mette in scena il legame tra le persone e il patrimonio storico, culturale e naturale del proprio territorio, tra ciò che caratterizza il pensiero creativo, razionale, spirituale e gli oggetti del mondo di cui è parte. Nell'opera *Legarsi alla montagna*, il nastro azzurro simboleggia la forza e insieme la fragilità dei vincoli esistenti tra umanità, paesaggio, costruzione della conoscenza e delle relazioni, ma anche la forza della "relianza" nel connettere le agenzie educative, creando alleanze tra diversi soggetti e *stakeholder*. Maria Lai interpreta narrazioni e rituali, lavorando sulle possibilità di ri-orientamento e di rientro in formazione, creando esperienze capaci di sostenere un rapporto diverso con l'ambiente fisico e relazionale, producendo storie di pratiche anticipatrici di alleanze educative in una piccola comunità.

KEYWORDS: art, educational pathways, narratives, empowerment

PAROLE CHIAVE: arte, alleanze educative, narrazioni, *empowerment*

Introduzione

Il presente contributo si propone di tracciare una connessione epistemologica tra arte e pedagogia, analizzando l'opera di un'artista, Maria Lai, intesa come una pratica pedagogica capace di attualizzare e problematizzare il costrutto presentato dall'epistemologo Edgar Morin, la "relianza", e come pratica anticipatrice di un approccio che potrebbe caratterizzare la progettazione e la conduzione di alleanze educative in territori fragili. Il pensiero di Morin definisce nel primo paragrafo la cornice epistemologica da cui prende le mosse tale analisi, sottolineando la necessità di adottare una prospettiva sistemica e complessa per leggere e trasformare realtà in connessione tra loro, imprescindibile per prefigurare alleanze tra differenti agenzie e abitanti di un territorio. A seguire, la metafora artistica e dell'intera opera di Maria Lai sono presentate come scenari a cui ispirarsi per immaginare la costruzione di alleanze educative territoriali. Tali scenari, prodotti dall'artista e dal suo dialogo con la comunità, possono essere letti attraverso delle parole pedagogiche come dimensioni di pratiche anticipatrici di un possibile lavoro di costruzione di alleanze educative tra la scuola e la comunità educante di un territorio. La suggestione di queste parole accompagna la narrazione dell'opera di Maria Lai, qui richiamata per la sua rappresentatività del concetto di "relianza" e in riferimento al lavoro di dialogo, coinvolgimento e alleanza di una comunità in un progetto orientato da un obiettivo comune. Infine, il lavoro di valutazione *bottom up* permette di cogliere nuovamente tali dimensioni come generatrici di processi trasformativi, resi possibili dalla scoperta del guadagno formativo, professionale, culturale e sociale delle relazioni e, quindi, dello sviluppo di "relianza".

1. Rigenerare una comunità nell'incontro tra arte e pedagogia

L'epistemologo francese Edgar Morin ha tematizzato un nuovo costrutto per affrontare le sfide educative attuali, capace di gestire le incertezze della società contemporanea. Si tratta della "relianza", termine dato dall'unione di due parole francesi: *relier* (unione) e *alliance* (alleanza) (2005; 2015); essa rimanda a un principio chiave nel pensiero del filosofo francese, ovvero alla necessità sistemica ed evolutiva di legare insieme ambiti disciplinari diversi, arrivando a co-costruire arcipelaghi di conoscenze a partire da esperienze fluide e imprevedute che possono scaturire da questo incontro. "Relianza" indica dunque tutto ciò che unisce e rende solidali contro la divisione e le frammentazioni (Morin, 2005; Mannese, 2015). I processi culturali e formativi, nutrendosi di approcci integrati, di emozioni, di eredità culturale e naturale, di scambi continui (Bruni, 2021), restituiscono gli strumenti per affrontare la fragilità umana e le perturbazioni dei territori vulnerabili delle piccole comunità, contribuendo alla costruzione delle conoscenze per il cittadino democratico (Nussbaum, 2001). Gli operatori di "relianza", secondo Morin, consentirebbero di collegare tanto la biologia e la fisica quanto la cosmologia e la cultura umanistica, la poesia e la matematica, e, più in generale, di cogliere legami e connessioni tra saperi ed esperienze apparentemente discordanti. Morin, come Nussbaum, propone di adagiare sul cuore dell'educazione l'acquisizione di competenze esistenziali e non solo tecnico-professionali. Il

compito dell'educazione non dovrebbe essere solo quello di spiegare eventi, teorie e processi, ma di offrire una comprensione umana, sempre inter-soggettiva (Garista & Zannini, 2020). Il mestiere dell'insegnamento esige infatti un impegno volto a legare insieme i saperi, le esperienze, le emozioni e i significati.

Il contributo della riflessione di Morin sulla "relianza", per ritrovare i soggetti e i significati che contribuiscono a definire la loro esperienza nel *life-long* e *life-wide learning*, istituisce una modalità con cui mettere in discussione il modello dominante di genesi passiva nei processi di apprendimento ed esige l'urgenza di pensare ai costrutti di agentività e di intenzionalità educativa. L'agentività propone di coinvolgere le persone di una comunità educante come agenti che operano e prendono decisioni in seguito a informazioni ricevute, a processi cognitivi, metacognitivi, simbolici ed emotivi. Morin, mobilitando il bisogno di *relier* le componenti e le qualità della vita umana, come l'amore, la poesia, la follia, il piacere, l'immaginazione, considerandole pari alla ragione, mette in luce il rischio di disgiungere tali elementi, di non sostenere quell'apprendimento profondo e significativo (*life-deep learning*), lasciando spazio al disgregare e ridurre la complessità dell'esistenza individuale e collettiva. La postura epistemologica di Morin ci invita pertanto ad adottare uno sguardo sistemico e poetico per sviluppare capacità di allacciare le pratiche sociali alle condizioni transitorie ed emergenziali del loro contesto e ai sistemi di significato che ne permettono l'esistenza.

Il quesito da porsi è come sia possibile costruire alleanze educative e nel farlo occorre rendere visibile lo stretto legame tra arte e pedagogia. Bisogna inoltre chiedersi quali modelli ed esperienze possano mettere in luce quest'ultimo, operazionalizzarlo, raccontarlo come percorso di formazione efficace per i piccoli ma globali contesti educativi della nostra epoca e domandarsi poi come portarlo nelle scuole di ogni ordine e grado. E, ancora, chiedersi come sia possibile dare vita a un lavoro educativo capace di sviluppare l'*agency*.

È auspicabile disporre in connessione una genesi attiva, il ruolo attivo dell'individuo nel produrre significati, con una genesi passiva rispetto alla realtà data (Caronia, 2018). Arte e narrazioni (Dallari, 2005) danno vita a costellazioni di esperienze in cui riconnettere i punti di luce, seguendo schemi già dati dal mito e dal racconto o costruendone di nuovi, disegnando itinerari e figure su cui riflettere, producendo nuovi orizzonti di senso e dando origine al processo di "relianza", in cui i soggetti unificano, integrano, assorbono mentalmente le esperienze di vita e le trasformano in nuove organizzazioni esistenziali e formative, dove in ultima istanza si realizza il faticoso lavoro di creare alleanze formative.

L'arte come esperienza partecipata diventa ricerca pedagogica e pratica educativa, definendo uno spazio dell'educabilità (Dallari & Filadoro, 2023) nelle piccole comunità, accompagnandole a crescere in un processo di continua ricerca di costellazioni di referenti identitari nel rapporto con gli altri, con lo spazio, con il corpo e con il tempo (Garista & Zannini, 2020).

Entrare nell'opera di Maria Lai con uno sguardo pedagogico significa dunque partecipare a un laboratorio a cielo aperto in cui rintracciare le storie comuni, gli

elementi che separano o che possono creare alleanze e reinterpretarli in pratiche educative e formative realmente trasformative.

2. Le parole della pedagogia per rileggere l'arte di Maria Lai

Maria Lai, artista sarda nota soprattutto per le sue opere tessili, nasce a Ulassai il 27 settembre del 1919 e muore a Cardedu il 16 aprile del 2013. Lai aveva la capacità di raccontare le relazioni e i rapporti dei suoi territori, trasformando materiali poveri come il pane, l'ago e il filo in arte visiva, strumento del pensiero, principio dell'educazione allo sguardo (Lai, 2004). In Maria Lai, l'arte è una poetica che favoleggia e mette in scena il patto tra l'uomo e il suo ambiente, tra ciò che caratterizza il pensiero creativo, razionale, spirituale e gli oggetti del mondo di cui è parte. Educare allo sguardo è un primo passo per creare tale alleanza (Lai, 2004). I fili e i nastri usati dall'artista connettono metaforicamente gli esseri umani, e le loro conoscenze sul mondo, con la natura, tentando di scrivere quell'alfabeto dell'arte, nocciolo del paradigma che guida l'implicito pedagogico di Maria Lai: «non serve realizzare più mostre, più musei, ma accompagnare il processo interpretativo dell'arte, incarnata nei luoghi e nella vita delle persone» (Grilletti Migliavacca, 2014). Nel processo di consapevolezza, partecipazione e trasformazione delle connessioni esistenti, così come nella successione di lettura, rilettura e interpretazione dei significati annodati alla memoria e alle identità, risiede la presente interpretazione del pensiero pedagogico dell'artista in rapporto alla creatività, all'arte e all'ambiente come dispositivi generatori di esperienze formative e per-formative in una comunità educante. Attraverso alcune parole chiarificatrici è stato possibile rintracciare i risvolti pedagogici dell'arte dei nastri, dei nodi, delle individualità e delle alleanze, delle connessioni possibili, della tessitura/scrittura di storie, ripercorrendo le istanze fondatrici della creatività nello sviluppo umano, culturale e sociale. Si tratta di una pratica di ricerca post-qualitativa, oggi portata all'attenzione internazionale dalla tradizione dei nativi americani, sulla tessitura come eredità culturale che sa parlare del passato, del presente e del futuro e sa coinvolgere individui spesso ai margini dei processi di costruzione delle conoscenze (Tremblay-Dion, 2017; Bodman & Garista, 2023). Ciò che si vuole esplorare maggiormente in questo articolo è proprio lo sguardo pedagogico dell'artista Maria Lai. La sua arte viene legittimata in termini pedagogici manomettendo alcune parole come creatività, educazione ambientale e intergenerazionale, prevenzione e apprendimento della comunità, sviluppo e ruoli sociali, i quali descrivono le sue opere, tra cui qui si riprende la più famosa, ma senza dimenticare, nel museo a cielo aperto di Ulassai, il gioco per l'asilo del paese, il telaio del lavatoio, i libri cuciti, i disegni per rinnovare la tessitura locale. Nel lavoro di analisi ermeneutica e fenomenologica dell'opera di Lai più conosciuta, *Legarsi alla montagna*, in termini di sperimentazione, progettazione educativa e valutativa, si scoprono le intuizioni pedagogico-didattiche che potrebbero derivarne in un'alleanza tra contesto scuola e comunità e si scorge come declinarla e come attribuirle rinnovate intenzionalità educative.

Rileggendo le opere di Maria Lai attraverso una lente pedagogica, svelandone gli intrecci tra la formazione del soggetto, il suo sviluppo psico-sociale nelle diverse sfere comportamentali, cognitive ed etiche e la vita sociale della sua comunità, si sono individuate delle “parole pedagogiche” (Frabboni et al., 2007), un lessico formativo dell’arte di Maria Lai a confronto con quell’alfabeto dell’artista incarnato nei luoghi e nella vita delle persone. L’indice precisato da tali parole segna e ricongiunge i nuclei tematici del pensiero di Maria Lai, visualizzando i tratti implicitamente pedagogici della sua opera. I risvolti prassici dell’evento formativo e trasformativo presentato, pur se non intenzionalmente educativo nella sua genesi, costituiscono inoltre il punto d’incontro tra la *performance* artistica di Maria Lai e il pensiero gramsciano, che trova nella favola “Il topo e la montagna” una traccia per creare traiettorie possibili per le *capacity building* e la loro valutazione (Garista et al., 2015), nonché un esempio narrativo di progettazione educativa territoriale utile a delineare le azioni chiave per creare sostegno reciproco e alleanze.

Di seguito, riportiamo i lemmi più significativi per la discussione dell’opera *Legarsi alla montagna*, quale *case history* di lavoro educativo con una piccola comunità in un’ottica di sostenibilità, di ri-orientamento formativo e professionale.

- Creatività

Avviare un discorso pedagogico sull’arte di Maria Lai significa proprio partire dal termine “creatività”, associando il mondo dell’artista allo sviluppo di quest’ultima nei soggetti in formazione, ma soprattutto in riferimento al lavoro di Pinto Minerva e Vinella sul ruolo della creatività nella scuola e, in particolare, sulle fiabe di Maria Lai (2012, p. 87) e sull’attività laboratoriale relativa ai libri cuciti (Lai, 2014) da loro presentata. Introdurre la creatività nei processi educativi istituzionali come la scuola o in contesti informali, come può essere un *setting* comunitario, secondo Pinto Minerva e Vinella significa sollecitare un pensiero divergente, capace di andare oltre le soluzioni abituali, trovando, attraverso l’*insight* che l’arte mette in scena, nuovi gesti per agire nel mondo e provare a trasformarlo (*Idem*, 2012).

«La creatività è la capacità di trasformare il mondo attraverso l’azione intrecciata di sensorialità e logica, ragione e immaginazione. È l’interstizio di libertà dalle convenzioni e dalle restrizioni. È la capacità di affrontare e risolvere la varietà dei problemi che contrassegnano la quotidianità del vivere, di scoprire i nessi tra esperienze differenti, di individuare i collegamenti tra realtà disgiunte e contrapposte» (Pinto Minerva & Vinella, 2012, p. 5).

Nei libri di Maria Lai, intrecciati dai fili che compongono trame sulle stoffe, tessendo connessioni e sovrapponendo diversi linguaggi per raccontare realtà ed esperienza, diventa possibile educare lo sguardo, allacciare i diversi aspetti identitari che si definiscono nelle biografie formative, attivando quel pensiero critico e creativo necessario per costruire nuovi legami e nuove conoscenze (Lai, 2014; Formenti, 2017) e, quindi, possibili alleanze educative tra diversi soggetti di un territorio. Nei laboratori didattici a cielo aperto o dentro la scuola, i nastri di Maria Lai hanno creato dei campi d’esperienza educativa, in quanto trasformativa

del già dato, simbolica rispetto a un “non ancora”, intrecciando pensiero e azione, forme e colori, storie e culture, ma, soprattutto, il bello e il brutto delle relazioni umane (amicizie e litigi), come un disegno capace di tenere tutto insieme e restituire un nuovo significato all’esperienza e a quello che essa ci può insegnare.

Secondo Pinto Minerva, educare alla creatività significa dunque «promuovere la divergenza, sollecitare a vedere – nelle cose, nelle esperienze, nelle parole, nelle teorie, nella trama delle relazioni affettive – collegamenti e intrecci che prima non si erano visti, interpretando percorsi di ricerca che si discostano dagli itinerari di pensiero e di azione maggiormente frequentati» (2007, p. 62). A partire dalla creatività, è dunque possibile ipotizzare trasformazioni della realtà, attraverso il riconoscimento di risorse personali e ambientali e il loro riutilizzo in un’ottica di sviluppo sostenibile per una comunità e il suo territorio.

- Apprendimento e trasformazione

Paulo Freire, l’autore pedagogico dell’*empowerment* del soggetto in formazione e cittadino globale (Labonte et al., 1999; Freire, 2005) sosteneva la necessità di abitare il mondo in qualità di essere trasformativi, destinati a non abituarsi all’esistente. L’apprendimento che parte dai temi generatori, dalle storie delle persone, dalle leggende tramandate come eredità culturale, avviene secondo Freire negli incontri e nei processi dialogici spesso avviati da metodi narrativi e *art-based* (Labonte et al., 1999). Se si assume dunque il campo pedagogico come luogo in cui promuovere lo sviluppo umano, è possibile constatare con quali strumenti e andamenti i soggetti coinvolti nei processi formativi, così come nella loro quotidiana vita sociale, assimilino ed elaborino conoscenze e informazioni, emozioni e sensazioni. Tali apprendimenti, definiti come «non pianificati e spesso non intenzionali, hanno luogo nei contesti informali» (Wallnöfer, 2007, p. 28) e sono fortemente radicati nel *life-long* e *life-wide learning*. Si tratta dunque di creare dispositivi pedagogici intenzionalmente orientati, capaci di decostruire e ricostruire le trame dei significati e delle esperienze, conformando spazi in cui si possano porre domande e porsi domande sull’arte e sulla vita, come ha cercato di fare Maria Lai, artista-educatrice, attraverso le sue opere e l’invenzione di gallerie d’arte all’aperto, in cui le persone potessero diventare attori/produttori delle proprie creazioni, o, per usare le parole di Freire, esseri trasformativi e non abituati ad accettare l’esistente.

- Educazione Ambientale e sostenibilità

L’Educazione Ambientale è oggi al centro della riflessione pedagogica (Garista & Pagliarino, 2020) e negli ultimi anni si sono affermati filoni di ricerca specifici a livello nazionale e internazionale (tra cui Iavarone et al., 2017). Guerra chiarisce come essa sul piano concettuale debba essere collocata nel quadro del *framework* relativo allo sviluppo sostenibile (2007, p. 89). L’insegnamento dell’Educazione Civica offre all’Educazione Ambientale, attraverso gli obiettivi dell’Agenda 2030, una collocazione nel curriculum della scuola, in relazione ai temi della sostenibilità, del rapporto uomo-ambiente e della gestione delle risorse e degli *asset* disponibili (Frank, 2007). Molte esperienze scolastiche innovative cominciano a influenzare anche la definizione delle competenze chiave del curriculum. Ci riferiamo, per

esempio, alla *Evangelische Schule Berlin Zentrum* di Berlino e al suo curricolo sostenibile, ma anche a molte esperienze italiane sull'educazione all'aperto, le quali mettono al centro della programmazione attività didattiche a partire da una visione eco-sistemica della realtà (Schenetti, 2014). Educazione Ambientale e arte si possono incontrare non solo a scuola, bensì anche nel territorio, sviluppando attività come la manipolazione sensoriale per il recupero del proprio rapporto con la memoria e l'ambiente. Il lavoro dei laboratori artigianali degli adulti sui prodotti del proprio territorio può diventare, tra l'altro, il ponte comunicativo tra l'uomo e il suo paesaggio (Pinto Minerva & Vinella, 2012), come sperimentato anche in molti interventi orientati al sostegno sociale e formativo in casi di calamità naturale (Castelli, 2011). L'opera *Legarsi alla montagna* si colloca in questo scenario e offre un esempio di prassi efficace sullo sviluppo di alleanze per la creatività nel *life-long* e nel *life-wide learning* in una visione ecosistemica della realtà, apparentemente priva di risorse.

- Prevenzione e promozione della salute

L'ambito della prevenzione in una prospettiva educativa si può riferire a una serie di interventi legati alle dipendenze (Canevaro, 2007) e alla tassonomia internazionale che rimanda ai suoi tre livelli attuativi (primaria, secondaria e terziaria). La prevenzione è orientata a contrastare fattori di rischio, complicanze o a ridurre il più possibile un danno per la salute. Tuttavia, se adottiamo una definizione di salute che vada oltre l'assenza di malattia – abbracciando un significato più ampio, positivo e legato alle esperienze vitali esperite quotidianamente, guardando alla salute come risorsa e occasione di apprendimento di qualcosa di nuovo su di sé, sul proprio stile di vita, sulle proprie capacità e modalità di affrontare la vita – dobbiamo superare l'idea che la prevenzione possa essere l'unico modello in cui esplorare i nuclei del lavoro educativo in ambito sociale e sanitario.

Il modello di promozione della salute proposto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nei vari *setting*, tra cui la scuola, la città e la comunità, invita a esplorare, in una visione ecosistemica, le diverse componenti di un contesto, coadiuvanti lo sviluppo di qualità di vita e apprendimenti, e a lavorare per la costruzione di *partnership*, ossia Patti territoriali capaci di sviluppare intersezioni e un campo d'azione intersettoriale. Tale modello riprende i principi dell'*empowerment* di Freire, le teorie sistemiche di Bronfenbrenner, ma anche il modello di capacitazione di Nussbaum, per reinterpretarli in un *framework* abile nel delineare i nuclei pedagogici di un processo di promozione della salute così inteso e pertanto riconducibile a quanto realizzato attraverso l'opera *Legarsi alla montagna*.

3. L'ermeneutica di una leggenda come opportunità di trasformazione: il caso esemplare di *Legarsi alla montagna*

Legarsi alla montagna è il nome della *performance* organizzata nella nativa Ulassai dall'artista Maria Lai nel settembre del 1981. La storia-evento, durata tre

giorni, si origina dalle leggende del territorio, raccontando di una montagna incombente, caratterizzata da un clima e una qualità di vita molto ostili per lo sviluppo umano, economico e culturale della comunità del paese di circa 1.600 abitanti, situato nel centro della Sardegna. Le frane, il vento e la polvere della materia che si sgretola sommergono le azioni e i pensieri degli abitanti e offuscano la possibilità di mettere in luce i tesori sociali, relazionali e culturali di una comunità. Questa istantanea di Ulassai raffigura il paesaggio e il tempo in cui si decise di chiamare Maria Lai per affidarle il compito di realizzare un'opera d'arte-simbolo, in memoria dei caduti durante la Seconda guerra mondiale. Alla richiesta di realizzare tale manufatto, tuttavia, l'artista, poco entusiasta e convinta che in questi termini esso non potesse innovare la sua idea di arte, elaborò una controproposta: creare un'opera per i vivi o meglio co-creare un'opera con tutti gli abitanti di Ulassai, realizzando un'alleanza tra l'artista e la cittadinanza. Non tutti accolsero bene le sue argomentazioni, ma si attivò comunque un movimento che promosse la controproposta di far realizzare una *performance* agli abitanti. Il lavoro di Lai iniziò tra le strade del paese, ascoltando le persone, le loro storie e le loro memorie, fino a trovare nella leggenda del nastro celeste l'*incipit* di progettazione e realizzazione della sua *performance*.

La leggenda narra di una bambina, mandata sulla montagna a portare pane ai pastori. Mentre si trova sulla montagna, viene colta da una tempesta e si ripara in una grotta insieme ai pastori. Durante la tempesta, appare un nastro celeste, la ragazzina lo segue e si salva così dalla frana, che invece travolge i pastori intrappolandoli nella grotta.

Maria Lai genera la sua idea ponendosi in ascolto delle persone, con le loro storie e i loro ricordi, e le connette ad altri simboli di relazioni, dialoghi, attività, gioco, valore, riconoscimento, amicizia e cittadinanza. La scintilla narrativa diventa espressione di un'idea di arte performativa, presentata al paese attraverso una metafora, in cui il nastro celeste esprime l'arte, in apparenza effimera ma potente nel tracciare la via verso la salvezza. In pratica, ogni abitante avrebbe dovuto legarsi, o congiungere la sua casa o un edificio del paese, al nastro celeste, dandosi la mano, fino a portare il nastro sulla cima della montagna, con l'obiettivo di invocare la pace. Non mancarono reazioni scettiche e indignate, animando il dibattito politico e religioso. Solo i movimenti popolari continuarono a promuovere il progetto, parlando con le persone, da tempo abituate a stare sole, a non comunicare, a sospettare del vicino, motivo principale per cui l'idea di legarsi tra loro risultava insostenibile. Maria Lai trovò una soluzione creativa: il nastro sarebbe stato legato in modo diverso, con nodi differenti, alle varie abitazioni, rappresentando così i rapporti di rancore o amicizia, grande amicizia o amore. Ogni abitante partecipò alla realizzazione dell'opera, tagliando 13 pezzi di stoffa celeste e producendo più di 26 km di nastro. Tutte le famiglie e le case furono legate tra loro e il giorno dopo tre arrampicatori professionisti portarono il nastro fino alla cima della montagna. Il nastro cadde, arrivando fino al paese e attivando il gesto spontaneo delle persone di riversarsi nella piazza e ballare come non accadeva da anni. Maria Lai non era presente e dichiarò: «la comunità ha messo in scena la sua *performance*».

Ma può una leggenda, e la sua interpretazione performativa, diventare generatrice di risorse, opportunità trasformatrice ed *empowerment* di una comunità? E in che modo la trasfigurazione della leggenda in *performance* comunitaria può essere riletta, dopo più di trent'anni, in una prospettiva pedagogica di cambiamento, costruzione di alleanze educative e progresso umano per tutti i cittadini?

La leggenda del nastro celeste tramanda una narrazione visionaria e lievemente capace di dare speranza, di offrire l'utopia di un mutamento possibile alla fine di ogni storia personale, inserendosi nella trama esistenziale, metaforica e reale, della gente di Ulassai. La leggenda, radice di una narrazione e di una cultura comuni, ha unito, e in ugual modo allontanato, l'arrivo di Maria Lai e della sua proposta, poco materiale e troppo partecipativa, eppure capace di penetrare negli spazi urbani e relazionali, nei tempi delle memorie e del presente e nell'esperienza materiale e incarnata delle persone. Gli studi di Colazzo e Manfreda hanno già messo in luce molte dimensioni dell'agire educativo a supporto dell'*empowerment* di comunità, ponendo a fuoco il possibile contributo pedagogico delle arti performative (Colazzo, 2009; 2012; Manfreda, 2014). La comunità di Ulassai, alla presenza della televisione e dei giornalisti, incarna e rende visibile al mondo il proprio vissuto esistenziale, la difficile relazione con il suo paesaggio, partecipando in massa alla distribuzione e alla congiunzione di un nastro celeste in grado di connettere ogni angolo, ogni casa, ogni elemento del contesto fino ad arrivare alla cima della montagna. Il nastro celeste, con cui ogni abitante si annoda al vicino, alle case e alla montagna, simboleggia la forza e insieme la fragilità dei vincoli esistenti tra umanità, paesaggio, ambiente, vita e materia, ma anche la forza dei legami e delle riletture generative delle risorse e delle opportunità. A Ulassai, Maria Lai ha costruito, rendendolo visibile, quello spazio simbolico e materiale delle relazioni tra generazioni, generi, famiglie e vicini, insieme a quello delle connessioni tra laico e profano, tra ambiente fisico e ambiente costruito, tra uomo e oggetti/beni che abitano il suo mondo. Ed è in questo spazio che si è potuto valorizzare l'esistente, creando connessioni trasformate in alleanze formative per generare cura di sé, sviluppo sociale e nuove economie.

4. Creatività e sostenibilità messe in scena: la visualizzazione e la valutazione di una prassi *bottom up*

Se la riflessione sulle istanze fondatrici del pensiero pedagogico di Maria Lai ha portato a esplorare la creatività come seme del pensiero multiplo e della dimensione della "relianza", esplorata nella didattica laboratoriale (Pinto Minerva & Vinella, 2012), di seguito, si proverà a comprendere come costruire un ponte dall'arte alla teoria e, ancora, ai risvolti prassici di simili approcci nelle *capacity building* per il lavoro comunitario e nella progettazione educativa degli interventi, per costruire Patti di collaborazione territoriale, fino alla valutazione dell'impatto di una pratica *bottom up*, quale può essere definita un'installazione di arte performativa.

Perché proporre di mettere in scena la leggenda? Perché partecipare? Quale senso può avere collaborare e lavorare alla creazione dell'opera? Porsi tali domande

rinvia alla questione metodologica di come sia possibile valutare il contributo educativo di questo tipo di eventi, estrapolarne delle tracce guida per la progettazione futura e delineare le ripercussioni formative di tali proposte in una prospettiva di *empowerment*, promozione del benessere e sviluppo umano, economico, sociale e culturale. Indagando i risvolti prassici di un evento trasformativo e formativo, non intenzionale, a partire da un confronto con il pensiero gramsciano, che trova nella favola “Il topo e la montagna” il punto d’incontro con la *performance* dell’artista, si tenterà di connettere l’arte e la pedagogia di Maria Lai per fornire una possibile traiettoria da seguire nel lavoro complesso di coinvolgere e attivare una comunità al fine di costruire percorsi di aiuto reciproco e rientrare in formazione, riconoscendo i diritti sui propri beni, intesi come ricchezza del paesaggio e *asset* del territorio, ma anche come memoria di antiche competenze e tradizioni, così come legami collettivi altrimenti invisibili.

Nel loro lavoro di ricerca sul caso studio di Ulassai, in riferimento alle ricadute in termini di promozione della salute e di *empowerment* della comunità, Sardu e colleghi (2011) hanno valutato l’impatto di tale processo nei 35 anni successivi alla sua messa in scena. Attraverso il modello proposto da Laverack, il quale mette al centro l’idea stessa di comunità (2001), essi hanno individuato alcuni indicatori di cambiamento e apprendimento sociale prodotti dell’evento artistico. Attraverso interviste sul campo, osservazioni, documentazione degli archivi e ricerca dei valori epidemiologici e statistici, Sardu e colleghi (2011) hanno estrapolato e descritto gli indicatori intermedi e a lungo termine raggiunti attraverso quest’opera. Un lavoro importante per dimostrare quale possa essere l’impatto di tali approcci nel tempo, per considerare come progettarli e come ipotizzare vie di valutazione in grado di documentare i risultati e di rendere visibili le pratiche trasformative, a partire da diverse dimensioni (economica, culturale, sociale, formativa).

Un primo indicatore riconduce alla fase iniziale: durante l’esibizione gli abitanti di Ulassai hanno mostrato l’abilità di «pensare e programmare come una comunità e non semplici individui» (Sardu et al., 2011). Nei trenta anni successivi, si sono verificate via via diverse situazioni ancorate a quell’evento primario, molte attività si sono avviate in quella situazione e gli abitanti di Ulassai hanno mostrato la loro capacità di «agire come gruppo in grado di mobilitare le risorse esistenti e agire collettivamente contro forze contrapposte» (*Ibidem*, 2011). Nel lungo periodo, invece, a Ulassai, le persone hanno mostrato la loro idea di “relianza”, ossia nei termini di «integrare le esperienze culturali in grado di rafforzare il senso di comunità e *asset* per una comunità sostenibile e l’abilità di affrontare le sfide globali ambientali per collaborare con altri *stakeholders*» (*Ibidem*, 2011). Avviatosi come un evento artistico, senza una vera e propria finalità educativa, la *performance Legarsi alla montagna* si è quindi trasformata in un processo capace di promuovere l’acquisizione di nuove conoscenze e competenze, di *empowerment*, mostrando il ruolo attivo che possono giocare tali eventi nel diventare propulsori di cambiamento. Con *Legarsi alla montagna*, negli anni successivi, il paese si è plasmato in una comunità-laboratorio, generatrice di progetti comuni, alleanze tra soggetti e sviluppo sociale ed economico. I cittadini hanno sviluppato, infatti, competenze nel sostenere una causa, *advocacy* (per i beni comuni), e nel

comunicare e mediare i processi trasformativi; si è sperimentato il senso di comunità e attivata la volontà di partecipare, presentare e discutere le idee (Sardu et al., 2011). Il lavoro preparatorio della *performance* è stato quindi in grado di attivare le competenze dell'area comunicativa (parlare e presentare i propri problemi, *problem posing* e *storytelling*; identificare i bisogni), permettendo alle persone di Ulassai di passare dall'Io al Noi, ovvero di non agire come singoli, ma di riconoscere un sentimento di appartenenza a una comunità. La *performance* videoregistrata ha rappresentato l'evento visibile, di apertura e comunicazione con il mondo, attraverso le riprese e la riproduzione televisiva.

Il processo avviatosi nel 1981 si è protratto nel tempo, rendendo possibili importanti innovazioni e trasformazioni nella comunità. Si è ristabilita la compagnia tessile al femminile, dando vita a sviluppo economico e professionale, grazie anche ai disegni tessili ideati da Maria Lai dopo il lavoro per la sua *performance*. Si è sentita la necessità di rientrare in formazione, riappropriandosi di competenze dimenticate e dei beni che appartenevano alla storia culturale di Ulassai. Grazie ai soldi risparmiati per il monumento ai caduti, le donne hanno potuto chiedere di restaurare l'antico lavatoio e di avere uno spazio pubblico per incontrarsi. Sardu e colleghi nella loro *reviews* e nello studio di caso (2011) hanno ben descritto i vari passaggi e gli indicatori di cambiamento e produzione di sviluppo dopo circa 35 anni (i laboratori tessili, il parco, l'impianto per l'energia eolica, il nido e i suoi spazi all'aperto, la biblioteca/centro culturale per documentare la cultura locale, Ulassai come laboratorio artistico a cielo aperto e azienda turistica, lo sviluppo economico e il conseguente miglioramento per lo stato di salute e qualità di vita).

La potenzialità dell'evento risiede nel suo valore simbolico ancorato al territorio e ai corpi delle persone che lo hanno reso possibile, legandosi e alleandosi tra di loro. Si tratta di una rappresentazione generativa di nuove narrazioni, per aver istituito una situazione *trigger* da cui apprendere come affrontare i cambiamenti ambientali e collaborare per creare cultura prima e industrie eque e sostenibili in seguito. I nastri di Maria Lai hanno permesso di fare esperienza della propria identità, ma anche del senso di appartenenza alla comunità e al territorio, generando situazioni in cui sperimentare come poter incidere realmente sui processi culturali e formativi, come poter fare la differenza agendo come una comunità.

Tutto ciò è stato possibile anche grazie al fatto che Lai sia stata inconsapevolmente educatrice, non forzando le persone a dare risposte, ad accettare la sua proposta, a pensare progetti comuni, ma aspettando che qualcuno la facesse sua, promuovendola senza pressioni. Come sottolineano i ricercatori/valutatori (Sardu et al., 2011), l'opera si mostra un'esperienza autentica di pratica di libertà, senza inseguire gli obiettivi di progetto, che spesso la programmazione burocratica impone insieme al controllo dei *budget*, ma muovendosi con un movimento inverso, facendo diventare gli attori coinvolti consapevolmente educatori, capaci di padroneggiare il guadagno formativo di una *performance art-based* nella propria comunità.

5. Tessere connessioni ad arte per l'*empowerment* e il benessere nella scuola e nella comunità

Intrecciando i fili, tra arte e pedagogia, e ancorando tale discorso alla terra sarda e alle sue leggende, ci si trova a raffigurare, su un piano pratico, un'altra storia, in cui il legame uomo-mondo, il rapporto con i beni del territorio e il loro equo ed etico utilizzo diventano elementi intorno a cui costruire laboratori critico-riflessivi in formazione. Si tratta della favola ecologica "Il topo e la montagna" di Antonio Gramsci e del suo prestarsi a diventare metafora per comprendere azioni e gesti da attivare e connettere seguendo i modelli di *empowerment* comunitario (Garista et al., 2015). La favola, a cui la stessa Maria Lai si riferisce come motivo ispiratore della sua opera, è un ulteriore esempio della possibilità di lavorare con l'arte e con le storie per attivare processi di cambiamento e di "relianza". Legare insieme, praticare la "relianza", richiama il costrutto anglofono della *connectedness*, la connettività, come molti altri, quali *empowerment*, resilienza, salutogenesi, agentività, *leadership*. Questi ultimi risultano cruciali nel pensare a come dar vita ad alleanze educative tra scuola e comunità e spesso appaiono incomprensibili nel passaggio dalla teoria alla pratica, soprattutto nella formazione di base o in quella continua. La *connectedness* (Meilstein & Henry, 2008) definisce un'area di intervento a supporto della promozione della *leadership* per la resilienza in una comunità. Si tratta dell'area dei rapporti positivi, ma non solo intesi come relazioni tra persone, bensì tra persone e attività, programmi, società e istituzioni e dei valori che le sottendono. Un'area fondamentale, dunque, nella costruzione di Patti scuola-territorio, ancorata ad approcci sistemici, in grado di integrare il lavoro individuo/contesto e di lavorare sui *setting* (formale, informale, non formale). In questo scenario, le narrazioni di Antonio Gramsci e le raffigurazioni di Maria Lai si offrono come metafore per rappresentare le connessioni mancanti, da attivare o da riscoprire attraverso un'interlocuzione pedagogica, stimolo per valorizzare il potenziale umano e la sua capacità di fare tesoro delle sue risorse. Quali alleanze si possono sviluppare in contesti educativi e tra quali soggetti di un territorio? Quali beni possono essere messi a disposizione dalla scuola, dalla comunità, dalle famiglie? Chi sono i soggetti agenti di tali proposte in un'ottica intergenerazionale? In chiusura, si può affermare che le narrazioni, composte da parole o da colori, fili e nastri, non solo permettono di raffigurare e immaginare una trasposizione immediata dalla teoria alla pratica, usando linguaggi comprensibili da tutti gli attori in gioco, e non solo dai professionisti della scuola o della formazione, ma diventano esse stesse risorse per costruire alleanze educative, come campi di esperienza in grado di attivare un pensiero critico e riflessivo sull'Educazione Ambientale e lo sviluppo di sostenibilità, sulla prevenzione dei rischi e la promozione della resilienza, oltre i modelli tradizionalmente trasmissivi.

Questi ultimi richiamano l'uniformarsi a comportamenti corretti e al *management* delle situazioni di crisi e fragilità non come protagonisti attivi, bensì come spettatori di un evento e di schemi di pensiero ripetitivi. Al contrario, l'arte e le narrazioni si offrono come volani, creativi e trasformativi, per pensiero e azione, come direbbe Hannah Arendt, e senza dubbio come ponti che mettono in

comunicazione più soggetti in un territorio, mobilitando risorse e beni, dando vita a possibili alleanze educative.

Bibliografia

BODMAN, G. M., & GARISTA, P. (2023). The Rug Methodology in Qualitative Studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 22.

DOI: <https://doi.org/10.1177/16094069231205774>

CANEVARO, A. (2007). Prevenzione. In F. FRABBONI, G. WALLNÖFER, N. BELARDI, & W. WIATER (Eds.), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*. Bollati Boringhieri.

CARONIA, L. (2018). The phenomenological turn in education. The legacy of Piero Bertolini's theory. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 13(2), 1–22.

CASTELLI, C. (2011). *Resilienza e creatività. Teorie e tecniche nei contesti di vulnerabilità*. FrancoAngeli.

COLAZZO, S. (2012). Il valore sociale delle arti performative. *Amaltea. Trimestrale di cultura*, VI(3), 46–48.

DALLARI, M. (2005). *I saperi e le identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*. Guerini e Associati.

DALLARI, M., & FILADORO, L. (2023). *Costruire valori di cittadinanza. Arte e patrimonio come elementi di partecipazione*. Erickson.

FRANK, N. (2007). Educazione ambientale. In F. FRABBONI, G. WALLNÖFER, N. BELARDI, & W. WIATER (Eds.), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*. Bollati Boringhieri.

FREIRE, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari alla pratica educativa*. EGA–Edizioni Gruppo Abele.

FREIRE, P. (1998). Ripartire dai temi generatori (pp. 27–51).

GARISTA, P., SARDU, C., MEREU, A., CAMPAGNA, M., & CONTU, P. (2015). The mouse gave life to the mountain: Gramsci and health promotion. *Health Promotion International*, 30(3), 746–755. DOI: <https://doi.org/10.1093/heapro/dau002>

GARISTA, P., & ZANNINI, L. (2020). Lo sguardo socio-fenomenologico per connettere benessere individuale e bene comune. *Encyclopaideia*, 24(56), 79–89.

GRAMSCI, A. (2007). *L'Albero del riccio*. Editori Riuniti.

GRILLETTI MIGLIAVACCA, A. (Ed.). (2014). *Ulassai. Da legarsi alla montagna alla stazione dell'arte*. AD–Arte Duchamp.

IAVARONE, M. L., MALAVASI, P., OREFICE, P., & PINTO MINERVA, F. (2017). Pedagogia dell'ambiente 2017. *Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, 75–88.

KAY, A. (2000). Art and community development: the role the arts have in regenerating communities. *Community development journal*, 35(4), 414–424.

DOI: <https://doi.org/10.1093/cdj/35.4.414>

LABONTE, R. FEATHER, J., & HILLS, M. (1999). A story/dialogue method for health promotion knowledge development and evaluation. *Health Education Research*, 14(1), 39–50.

DOI: <https://doi.org/10.1093/her/14.1.39>

LAI, M. (2004). *Sguardo, opera, pensiero*. AD–Arte Duchamp.

LAVERACK, G., & WALLERSTEIN, N. (2001). Measuring community empowerment: a fresh look at organizational domains. *Health Promotion International*, 16(2), 179–185. DOI: <https://doi.org/10.1093/heapro/16.2.179>

MANFREDA, A. (2014). La dimensione metodologica: mappatura dei bisogni per un intervento sociale capacitante. In L. BINANTI (Ed.), *La capacitazione in prospettiva pedagogica* (Vol. 3). PensaMultimedia.

MANNESE, E. (2016). La pedagogia come scienza di confine. Empatia e resilienza: una prospettiva educativa. *Pedagogia oggi*, 1, 214–225.

MCCORMACK, C., & MILNE, P. (2003). Stories create space for understanding organizational change. *Qualitative Research Journal*, 3(2), 46–59.

MILSTEIN, M. M., & HENRY, D. A. (2008). *Leadership for resilient schools and communities*. Corwin Press.

MORIN, E. (2005). *Il metodo. L'etica* (Vol. 6). Raffaello Cortina Editore.

MORIN, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina Editore.

PINTO MINERVA, F. (2007). Creatività. In F. FRABBONI, G. WALLNÖFER, N. BELARDI, & W. WIATER (Eds.), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*. Bollati Boringhieri.

PINTO MINERVA, F. (2011). *La memoria del parco. Il parco della memoria. Ambiente, ricerca, formazione*. Progedit.

PINTO MINERVA, F., & VINELLA, M. (2012). *La creatività a scuola*. Laterza.

SARDU, C., MEREU, A., SOTGIU, A., & CONTU, P. (2012). A bottom-up art event gave birth to a process of community empowerment in an Italian village. *Global health promotion*, 19(1), 5–13. DOI: <https://doi.org/10.1177/1757975911423074>

TREMBLAY-DION, C. L. (2017). Interwoven Story: A Narrative Study of Textiles as Educators. *International Journal of Education & the Arts*, 18(39).

<http://www.ijea.org/v18n39/>