

La Biblioteca Vivente: “Oltre il pregiudizio di genere e oltre ogni genere di pregiudizio”

Gabriella Magagnino¹

¹ *Dottoressa in Consulenza Pedagogica e Progettazione dei Processi Formativi – Unisalento*

Abstract: For several centuries the imaginary woman has been the product prejudicial social gaze since prejudice blocks the imagination, that is the ability of the individual to see the different possible worlds related to gender, in this case the female one. Consequently, for the deconstruction of such a view of woman, it will be necessary to start again from educating to imagination, to openness, in view of the different possible worlds of the feminine, disturbing the mind and awakening critical thinking and the intentional action of the individual. From this, the above elaboration intends to offer a pedagogical and phenomenological analysis of gender violence, deepening the themes of imagination and imagination and offering, as a possible solution, a narrative methodology aimed at deconstructing representative stereotypes of the feminine and the masculine.

Keywords: Imagination and Thought, Storytelling, Prejudice

Riassunto: Per diversi secoli l’immaginario di donna è risultato il prodotto di uno sguardo sociale pregiudizioso, dal momento che il pregiudizio blocca l’immaginazione, cioè la capacità dell’individuo di vedere i diversi mondi possibili afferenti al genere, in questo caso quello femminile. Di conseguenza, per la decostruzione di una visione tale di donna, sarà necessario ripartire dall’educare all’immaginazione, all’apertura mentale, in vista dei diversi mondi possibili del femminile, perturbando la mente e risvegliando il pensiero critico e l’agire intenzionale dell’individuo. A partire da ciò, il suddetto elaborato intende offrire un’analisi pedagogica e fenomenologica della violenza di genere, approfondendo i temi riguardanti l’immaginario e l’immaginazione e offrendo, quale possibile soluzione, una metodologia narrativa volta alla decostruzione delle stereotipi rappresentative del femminile e del maschile.

Parole Chiave: Immaginazione e Pensiero, Narrazione, Pregiudizio

1. *L’immaginazione: “I mondi del come se”*

L’immaginazione nel linguaggio comune viene spesso associata alla semplice fantasia e creatività, è stato Husserl il primo a mettere in evidenza che “*immaginare non è semplicemente fantasticare*” (Husserl, Marbach, 1980, p.4). Immaginare è un atto complesso e le numerose ricerche del padre della fenomenologia lo evidenziano¹.

Scriva Husserl (1980, p.5): “*nella fantasia le immagini ci aleggiano dinanzi*”, esse sono caratterizzate dal sujet-immagine, ovvero dal soggetto che si presentifica, cioè appare

¹ Le ricerche avanzate da Husserl si estendono nel periodo di tempo compreso tra il 1904 e il 1924, periodo durante il quale egli, una volta occupatosi della fenomenologia delle percezioni, iniziò a trattare la fenomenologia della fantasia, analizzando il rapporto tra percezione e fantasia e considerandola quale completamento delle ricerche precedenti.

“quasi” come presente, e dall’oggetto-immagine, che presenta il soggetto raffigurato mediante colori, sfumature, materiali.

Il termine “aleggiare”, utilizzato dal filosofo, ha un significato ben preciso, quando si immaginano persone o oggetti, quest’ultime non si manifestano realmente in se stesse ma si presentificano, cioè appaiono come se fossero reali e l’agire dell’Io è un quasi agire, cioè un compiere quasi azioni.

Quando si immagina, quindi, si compie una quasi apprensione dell’oggetto empirico sul terreno dell’esperienza in un connubio indissolubile con la percezione, al riguardo Husserl (1980, pp.159; 121) scrive:

“l’apprensione percettiva e l’apprensione di fantasia sono il *medesimo* nell’*essenza* così come colore percepito e colore fantasticato”, ancora, “la percezione ha un valore di *coscienza* e le percezioni sono *atti presenti*. [...] La presentificazione è a sua volta un qualcosa di *presente*”.

Vivere nella fantasia implica l’acquisire coscienza dell’immagine che si presentifica. L’Io agisce intenzionalmente, attivamente dirige lo sguardo verso l’oggetto o la situazione di fantasia intendendoli, dunque, immaginare (Einbilden) significa “vedere”. Se nella mia fantasia mi presentifico un giardino verde con molte rose rosse attorno, io lo vedo, ma è un vedere “per così dire”, cioè io dirigo il mio sguardo verso il giardino, lo osservo da un’angolazione, poi da un’altra, noto che ci sono delle rose che ancora devono sbocciare, che la terra è ricoperta da un verde intenso e che è umida al tatto, ma il mio vedere avviene nel come se, cioè come se realmente quel giardino fosse dinanzi a me, come se realmente toccassi quei fiori e sentissi nelle mie mani il terreno inumidito. È un quasi percepire, implica un modo diverso di “vivere-in” (Husserl, Marbach, 1980). A tal proposito Husserl (1980, p.178) afferma:

“fantasticare è un atto, un vissuto intenzionale, e in ogni vissuto intenzionale il modo di vivere-in è contraddistinto, ed esso significa attenzione attuale all’elemento oggettuale di questo vissuto”.

Quanto riportato implica che l’entrata nel mondo di fantasia, del come se, prevede una presa di posizione che sarà diversa dall’agire proprio nel mondo di realtà, inducendo ad un raddoppiamento dell’Io: l’Io empirico, che vive nel mondo attuale e l’Io di fantasia che entra a far parte del mondo fantastico (Husserl, Marbach, 1980). Ebbene, immaginare significa, pertanto, “vedere mondi possibili”. L’atto dell’immaginare implica l’entrata in un mondo altro che io vedo mediante i miei occhi di fantasia; essi mi aprono al mondo del

come se, al mondo delle possibilità. Tuttavia, è il legame intrinseco con la percezione sul terreno dell'esperienza a rendere possibile ciò: *“una coscienza di immagine si fonda in una concatenazione percettiva”* (Husserl, Marbach, 1980, p.222). L'atto del fantasticare il giardino di rose è reso possibile dal compimento dell'esperienza percettiva di quest'ultimo. Un campo simile può essere esperito passeggiando per le strade di campagna o vedendolo raffigurato in un libro. Se si provasse, invece, a fantasticare qualcosa che personalmente non si ha mai esperito, ciò diventerà difficile, anzi impossibile. Ad esempio, si pensi alla famosa poesia: *“Il Lonfo”*, scritta da Fosco Maraini nel 1978, seppur quest'ultima descriva l'animale, nonostante gli sforzi, non si riesce ad immaginarlo, poiché non si ha mai avuta un'esperienza percettiva di quest'ultimo. *“L'immagine ci aleggia dinanzi conformemente alla perceptio”* (Husserl, Marbach, 1980, p.233), pertanto, la fantasia si dà soltanto nell'esperienza e nella percezione, ovvero nell'incontro percettivo Io-Mondo. Ciononostante, l'immaginazione completa la percezione stessa (Husserl, Marbach, 1980): si è in ufficio seduti di fronte al pc, ad un tratto alziamo il capo dirigendo lo sguardo verso la finestra dove si intravede un ponteggio e dei lavoratori che stanno ricostruendo l'edificio adiacente, con i soli occhi empirici vedremo una sola parte dell'impalcatura, ma attraverso l'immaginazione sarà possibile immaginarli e di conseguenza vederli nella loro interezza, completando la percezione stessa. Inoltre, l'atto della fantasia, poiché ha un carattere proteiforme (Husserl, Marbach, 1980), è libero, cioè lo stesso edificio, che nella realtà vedo essere bianco, posso immaginarlo di un altro colore o addirittura di un'altra forma². Tuttavia, nonostante ciò, l'immaginazione presenta dei limiti dati dall'oggettività del mondo reale (Husserl, Marbach, 1980). Se entriamo in una stanza e vediamo dei bambini giocare con un divano come se fosse un vascello dei pirati, decidendo di entrare in quel mondo possibile, noi possiamo trasformare con l'immaginazione quell'oggetto in un altro “possibile”, ma questo perché presenta delle caratteristiche oggettive che permettono di farlo, viceversa, non possiamo fare ugualmente, ad esempio, con una bottiglia perché le sue caratteristiche oggettive limitano la nostra immaginazione. Pertanto, anche la libertà dell'immaginazione risulta essere vincolata dall'oggettività del mondo reale che sarà “adattato” dall'uomo all'altro mondo possibile, quello del come se. Oltre al mondo, anche l'Io presenta una propria stratificazione, rappresentata dal suo vissuto, dalla quale non è possibile prescindere.

² Il carattere proteiforme della fantasia implica che le immagini che si presentano dinanzi possono mutare in pienezza, forza, vivacità, cambiando talvolta addirittura il sujet immagine.

Quando si immagina, dunque, la realtà diviene realtà come se, diventa gioco e il fare compiuto nella fantasia è un fare spirituale, disinteressato, cioè che si allontana da ciò che è dato ed è aperto a nuove possibili soluzioni (Husserl, Marbach, 1980). In sintesi, l'atto della fantasia apre la mente, educandola a cogliere nuove possibilità, altri mondi possibili, ad esempio: se una studentessa si recasse nell'ufficio del suo Professore per un ricevimento concordato, ufficio che ha già esperito e che quindi conosce, e se all'arrivo non dovesse trovare il suo insegnante ella potrebbe andare nel panico, ma se fosse educata al come se, alla capacità di vedere altri mondi possibili, coglierebbe sin da subito la possibilità che l'insegnante si sia spostato solo per qualche minuto. Orbene, possiamo asserire che l'immaginazione aiuta e guida l'agire intenzionale di ciascuno anche nel mondo di realtà, educando la mente alla capacità di cogliere altri punti di vista.

Infine, diversi sono i modi di vedere, poiché l'atto dell'immaginazione può assumere molteplici forme. Dal punto di vista linguistico, si potrebbe immaginare cosa accadrebbe se non ci fosse la gravità e questo modo di vedere concerne un'argomentazione detta *controfattuale*. L'azione della fantasia può assumere anche una veste *progettuale*, ovvero se si decidesse di fare un viaggio si potrebbe immaginare l'organizzazione di quest'ultimo: i preparativi, gli acquisti e così via. Attraverso l'immaginazione è possibile, ancora, immaginare la *probabilità* o la *possibilità* della manifestazione di un evento o viceversa, seguendo un'argomentazione *accidentale*, l'incapacità di immaginare il manifestarsi di un determinato accaduto. Nella narrativa dell'immaginario invece, sarà possibile immaginare ciò che nella realtà risulterebbe essere *ambiguo*, ad esempio vedere mondi paralleli o *incoerente*: Calavante condannato a vivere, come Epicureo, all'oscuro del presente e alla sola vista del futuro e del passato. L'immaginazione permette di vedere anche ciò che nella realtà risulterebbe essere *impossibile*, un esempio è la famosa fiaba di Pinocchio, un pezzo di legno che, come per magia, prende vita, mangia, ride e frequenta la scuola. L'immaginazione permette addirittura di vedere nei meandri dell'*illogicità*, si pensi al film: "*Accadde domani*"³, ove si racconta la storia di un giornalista di nome Lawrence Larry Stevens, innamorato della sua ragazza con la quale sogna un futuro roseo. Sogno che incontra alcune difficoltà, dato l'andamento dell'attività lavorativa del protagonista, finché egli non conosce Pop, un vecchietto alquanto bizzarro, suo collega al giornale, che gli inizia a fornire notizie su accadimenti che si sarebbero manifestati il giorno dopo.

³ Il film "Accadde domani" nasce negli Stati Uniti nel 1944, titolo originale "*It Happened Tomorrow*" regista René Clair, casa editrice [Arnold Pressburger Films](#).

Stevens era, così, in vantaggio sulla concorrenza riscuotendo molto successo, finché tra le varie notizie non arrivò anche quella della sua morte (Spinicci, 2009).

L'immaginazione è un vedere che va oltre il principio di realtà, ma sempre in stretto legame con la percezione del mondo e il riconoscimento della sua oggettività e di quella dell'Io. Educare a immaginare rende l'individuo libero e flessibile nel suo agire intenzionale con il mondo. Immaginare, quindi, non è semplicemente fantasticare, ma quella pura fantasia apre l'individuo alla capacità di cogliere numerose possibilità, di vedere altri mondi possibili.

2. L'immaginario di genere

“Il fare compiuto nella fantasia è un fare spirituale, disinteressato” (Husserl, Marbach, 1980, pp.260-261).

L'atto dell'immaginazione è reso possibile dall'*epochè*, dalla “sospensione di giudizio” (Husserl, Marbach, 1980).

La fantasia apre la mente in quanto sospende il giudizio, il cui dato si configura, così, quale “dato concepito”. La sospensione del giudizio permette l'andare oltre le caratteristiche stesse dell'oggetto e la sua categorizzazione per scoprirne il valore che ha in sé e per sé (Piccinno, 2019). La dimensione che viene a manifestarsi agli occhi dell'umano sarà, dunque, più profonda, intensa e complessa.

A partire da ciò, se l'immaginazione è data dall'*epochè* e se si configura quale capacità di vedere altri mondi possibili, l'immaginario diviene costruito, cioè l'insieme degli sguardi possibili sul mondo.

Pertanto, ipotizzando che l'inquadratura di tale immaginario sia una prospettiva di soggetto incarnato, per significare l'immaginario dobbiamo ricorrere alla differenza di genere. Declinare l'immaginario nella differenza ci condurrà a valorizzare mondi possibili del femminile e del maschile decostruendone gli stereotipi. L'immaginazione, che abbiamo visto non essere la semplice fantasia e creatività, implica uno sforzo continuo e apre la mente alla possibilità di vedere diversi mondi possibili, di conseguenza la donna non sarà più vista solo come una madre, una casalinga, una ballerina, il rosa non sarà più visto come un colore prettamente femminile e il kit da cucina non sarà più inteso quale giocattolo per le sole bambine.

L'immaginario di genere è un costruito, come tale, dunque, raccoglie in sé un insieme di significati, divenendo co-costruito. Esso non è dato una volta per tutte in maniera assoluta,

ma in quanto dato concepito, è in continua ristrutturazione assieme all'umanità, contraddistinta da un continuo processo trasformativo e, pertanto, in continuo divenire. L'umanità è un sistema che si rigenera continuamente, in continua interrelazione con il mondo e con gli eventi del mondo stesso. L'incontro percettivo Io-Mondo implica una relazione che sarà trasformativa e germinale per l'individuo. Egli è parte di un ecosistema in continua metamorfosi, dove l'Io agisce sul mondo e quest'ultimo sull'Io, generando cambiamento. L'umanità è all'interno di un movimento e dato storico che implica molteplici forme di essere e di divenire uomo e donna. Pertanto, la consapevolezza del processo trasformativo che investe l'umanità e l'essere educati al come se, rappresentano i presupposti essenziali per vedere i diversi mondi possibili che afferiscono al genere e, così, concepirne la complessità. L'immaginario di genere quale costruito, si arricchirà sempre più di nuovi significati che implicheranno nuove visioni e sguardi sul mondo, frutto dell'essere e co-essere in un hic et nunc in continuo divenire.

Dopo tale argomentazione possiamo asserire che, se l'immaginazione apre la mente alla possibilità di vedere diversi mondi possibili, il pregiudizio, viceversa, blocca l'immaginazione, la visione stessa del mondo. Nel caso specifico del pregiudizio di genere, esso restituisce una sola visione di donna possibile, quella che è da secoli il frutto di una società patriarcale.

L'immagine intesa, stereotipata della donna, è quella rispecchiante alcuni canoni come la gentilezza, la dolcezza, la bellezza e così via. Tale visione, quale prodotto culturale, ha restituito, come affermato da Parsons (1974), un'umanità socializzata al genere, che ha condizionato e condiziona tuttora l'incontro percettivo Io-Mondo, limitando la libertà di vedere l'esistenza di diversi mondi possibili, e, di conseguenza, creando ruoli, cioè attese comportamenti. Ci si aspetta che una donna diventi moglie, poi madre e che si dedichi alla cura della casa e ancora all'educazione dei figli. La stessa donna per secoli ha interiorizzato questo sguardo sociale riconoscendosi come tale ed occupando tali ruoli nella società. Ergo, se questo è uno dei tanti mondi possibili non può essere inteso come il solo possibile. Una donna può non desiderare di diventare madre di famiglia, bensì di fare carriera, può odiare il rosa e amare il blu, può non volersi affatto dolce, ma riconoscersi in un freddo temperamento. Il pregiudizio di genere, in sintesi, limita la visione stessa dell'umano ad una sola visione possibile. Limita la libertà di vedere che ci è resa possibile dall'immaginazione e dalla sospensione del giudizio, la libertà di vedere, e così di concepire, l'esistenza di diversi mondi possibili

3. Lo stigma dal punto di vista pedagogico

Se il pregiudizio blocca l'atto dell'immaginare, è solo attraverso l'educazione all'immaginazione che sarà possibile decostruire una visione del genere stigmatizzata. Tuttavia, l'atto dell'immaginazione è legato all'abilità cognitiva dell'individuo, alla capacità di pensiero. L'essere educati alla capacità di vedere mondi possibili, implica necessariamente la capacità stessa di pensare e concepire, così, l'esistenza di altri mondi. L'immaginazione abbiamo detto essere in profonda relazione con la percezione del mondo; l'individuo, quando incontra percettivamente il mondo, fa di esso dapprima un'esperienza primaria, sensoriale che lo porterà alla costituzione di un'idea di quel fenomeno e dell'incontro Io-Mondo e, successivamente, se educato al come se, alla capacità di vederlo da diverse angolazioni, scoprendone i possibili mondi afferenti. In tutto ciò, è implicata allo stesso modo, la capacità di pensare tale fenomeno. L'elasticità mentale, che mi porta a vedere l'esistenza di diversi mondi possibili, parte anzitutto dall'educazione al pensiero. È un'attività mentale che ha inizio con la percezione, implica la riflessione e successivamente l'immaginazione, cioè il vedere. Facciamo un esempio pragmatico, incontro un giardino di rose, compio dapprima un'esperienza sensoriale: annuso le rose, tocco con mano e vedo il loro colore. Tale esperienza diviene per me stimolo che rielaboro cognitivamente, ovvero acquisisco un'idea mentale di quella rosa. Tuttavia, dall'incontro percettivo, ho visto che la rosa percepita, della quale ho fatto esperienza, risulta essere di colore rosso, dapprima vivo un pregiudizio, cioè penso che tutte le rose siano rosse. Quest'ultimo non è negativo, ma lo diventa quando diviene statico, cioè quando non mi chiedo se ci possa essere la possibilità che altre rose siano di diversi colori. L'interrogarsi nasce dal dubbio e implica la riflessione e poi la ricerca. Di quell'incontro percettivo compiuto io non faccio una verità assoluta, ma mi metto nelle condizioni di pensare che possibilmente ci saranno altre verità su quel fiore. Così facendo, vivo uno stato di sospensione che mi pone in ricerca. Mentre faccio ricerca scopro che le rose possono avere colori diversi, possono essere bianche, rosa, gialle. Questa scoperta raffina il mio modo di vedere il mondo, nello specifico quel fiore, e apre i miei occhi alla possibilità di immaginarlo diversamente e così di vedere l'esistenza di altri colori di rose, ma ciò è dato da un'apertura mentale. Pertanto, se l'immaginazione risulta essere bloccata dal pregiudizio è perché precedentemente abbiamo dato per assoluto una verità, senza adottare un pensiero critico che ci permetta di mettere in dubbio e successivamente di porci in ricerca, sino a concepire l'esistenza di diversi mondi possibili che afferiscono a

quel fenomeno mediante tutto un processo di riflessione. Dewey (1986) afferma che il pensiero riflessivo nasce dal dubbio e implica un processo volto all'interrogarsi e all'interrogare il mondo. A partire da ciò, "il pregiudizio si configura come un giudizio prematuro, conclusioni raggiunte senza una personale attività mentale volta all'osservare, raccogliere ed esaminare i dati" (Dewey, 1986, p.7). Tuttavia, il pensiero attivo nasce dalla volontà di riflettere su un determinato aspetto, dall'intenzionalità e dal prolungare lo stato di sospensione per assumersi il fastidio della ricerca (Dewey, 1986). Pertanto, "solo l'apertura mentale libera dal pregiudizio e da tutte quelle abitudini che rendono la mente refrattaria a considerare nuovi punti di vista" (Dewey, 1986, p.29). Dai relativi presupposti, l'educazione diviene formazione di abiti di pensiero (Dewey, 1986) e di diversi modi di vedere la realtà, cioè di immaginarla.

Contestualizzando quanto sino ad ora esposto rispetto al pregiudizio di genere, se io non fossi disposta a riflettere criticamente su quanto il mondo mi trasmette in quell'incontro percettivo, rimarrei ferma alla concezione che il rosa sia un colore prettamente femminile e la donna colei che si occupa della sola casa e dei figli. Se questa può essere una delle tante verità, ma non mi metto in ricerca e non mi interrogo, cercando e raggiungendo le verità altre che afferiscono al genere, questo modo di pensare e, di conseguenza, di immaginare la donna, diventerà pregiudizioso e bloccherà la possibilità in me di vedere i diversi mondi possibili che vi afferiscono.

A tal punto, rappresenterà il terreno fertile per l'insorgenza del fenomeno della violenza di genere.

Il pregiudizio di genere condiziona la Lebswelt, divenendo la normalità, il solo modo di pensare la donna e di immaginarla, restituendo una "rappresentazione del mondo come tale quale opera dell'uomo" (Criado-Perez, 2019, p.3). Tale affermazione evidenzia il fatto che "le disuguaglianze tra uomini e donne siano il prodotto storicamente dato della costruzione sociale di un genere, quello femminile, da sempre identificato, stigmatizzato come inferiore" (Ulivieri, 2014, p.18), configurando, così, la violenza di genere quale prodotto culturale.

Il pensare e l'immaginare la donna condiziona il nostro stesso linguaggio, la narrazione di genere che ne facciamo. Il linguaggio riflette la realtà sociale, ma al tempo stesso la produce, rappresentando il luogo in cui la soggettività si costituisce e prende forma (Ulivieri, 2014), un costrutto di significati, la capacità di mettere al mondo il mondo (Ulivieri, Pace, 2012).

L'obiettivo pedagogico è quindi, quello di perturbare la mente sociale, aprendola alla possibilità altra di pensare e immaginare la donna, cioè educandola a vedere i diversi possibili mondi che le afferiscono. In tal modo, alla donna verrà donata una nuova narrazione, nuovi costrutti e significati per pensare sé e il mondo (Rosenberg, Sellier, 1987), aiutandola a rientrare nella dimensione soggetto-individuo-persona (Nussbaum, 2014).

4. La Pedagogia della narrazione

La metodologia scelta, volta a educare all'immaginazione e al pensiero, donando nuovi costrutti e significati per pensare il genere, in questo quello femminile, è la *narrazione*. Il pregiudizio di genere e la visione di donna stigmatizzata risulta essere il terreno fertile per l'insorgenza del fenomeno della violenza di genere, a partire dalla denigrazione dell'io della donna e dalla costituzione di un'identità sottomessa. È qui che interviene la pedagogia, quale processo volto alla formazione di identità emancipate (Boffo, 2006). Il processo formativo accompagna l'individuo per tutto l'arco della vita e rappresenta il percorso del darsi forma libero e responsabile (Mariani, Cambi, Giosi, Sarsini, 2009), partendo dalla consapevolezza che l'essere è una entità complessa, continuamente in divenire e in relazione con il mondo (Morin, 2000). Tutto ciò, è strettamente correlato al benessere dell'individuo che si compie promuovendo un "pensiero critico e relazionale" (Annacontini, 2019), volto a mettere il soggetto nelle condizioni di agire attivamente nella società, svincolandosi dallo sguardo sociale pregiudizioso del mondo e puntando ad una identità libera. A partire dai seguenti presupposti, il fenomeno della violenza di genere pone le basi per considerare il genere quale problema pedagogico e la narrazione diviene dispositivo intento a superare, decostruire e aprire la mente, sbloccando l'immaginazione e perturbando il pensiero dell'individuo. La funzione *perturba_(me)_nte* dell'attività narrativa offre mondi alternativi al lettore, educando, dunque, alla capacità di vedere altri mondi possibili, nuovi strumenti per osservare la realtà (Bruner, 2006), visibilità in altri casi non percepite (Annacontini, Rodriguez-Illera, 2018). Implica un processo di coscientizzazione (Freire, 1974) poiché il narratore lavora su di sé, incrementando la consapevolezza di quanto vissuto e risvegliando la coscienza (Formenti, 2017). Essa si configura, così, arte formativa del sé, strumento di relazione, perché dona possibilità di con-tatto, cioè nuove esperienze di percezione dell'altro/a. Diviene dispositivo volto a donare opportunità di ascolto e, ancora, di educazione e cura, poiché educa al pensiero

(Demetrio, 2012). Partendo dalla riflessione sulle proprie esperienze e storie di vita, si configura quale strumento di riprogettazione individuale e sociale (Annacontini, Rodriguez-Illera, 2018) volta a promuovere il disvelare dell'essere, a rimettere l'individuo in contatto con l'esperienza divenendo *habitus* e a favorire l'andare oltre il senso comune per tornare a interrogare le proprie teorie, rimettendole in discussione (Formenti, 2017). Il racconto perturba la mente in quanto dona ciò che Heidegger definisce lo *Stoss*, il sussulto, divenendo, così, strumento di riconoscimento, di costruzione di comunità e medium di un'idea di libertà (Annacontini, Rodriguez-Illera, 2018).

Dunque, il raccontare si configura una possibile strategia educativa volta alla decostruzione degli stereotipi di genere, educando all'immaginazione e al pensiero. Nello specifico, il dispositivo narrativo approfondito nel suddetto elaborato è la *Biblioteca Vivente*.

5. La Biblioteca Vivente

La Biblioteca Vivente è uno strumento di “*narra-relazione*”, poiché implica momenti di narrazione, di incontro, riflessione e relazione. Essa promuove nuove possibilità di contatto e di esperienze percettive tra narratore e ascoltatore, puntando sulla dimensione relazionale, al fine di decostruire il pregiudizio. Tale dispositivo dona ad entrambi una nuova consapevolezza di sé e del mondo, nuove prospettive, sbloccando il pensiero e l'immaginazione.

Le Human Library nascono negli anni 2000 a Copenaghen in Danimarca da un gruppo di cinque giovani danesi come risposta ad un gesto violento e razzista subito da un loro amico (Annacontini, Rodriguez-Illera, 2018). Nel 1993, successivamente all'accaduto, i cinque giovani ragazzi hanno fondato l'Associazione Stop The Violence (Baldi, 2017) e nel 2000 sono stati invitati dal direttore di uno dei più grandi festival europei a sviluppare attività affini al promuovere il dialogo tra i visitatori per contrastare la violenza. Nasce, così, l'iniziativa della Human Library, riconosciuta nel 2003 dal Consiglio d'Europa come buona pratica interculturale (Annacontini, Rodriguez-Illera, 2018), volta a promuovere il dialogo, ad incoraggiare alla comprensione reciproca per ridurre, così, stereotipi e pregiudizi. Tuttavia, quest'ultima si distingue per la sua novità, i libri sono persone in carne ed ossa, presi in prestito dall'ascoltatore, una volta consultati i cataloghi. È un'attività faccia a faccia che diviene processo di cura, di liberazione, opportunità di ripensamento, di educazione all'immaginazione e ad un pensiero ricco di riflessività

donata dalla relazione per perturbare il pensiero pregiudizioso e aprire la mente alla vista dei tanti mondi possibili. In modo ancor più profondo, promuove una nuova narrazione quale prodotto della diade relazionale ascoltatore-narratore. È solo creando e donando opportunità di incontro e di relazione che narrarsi significherà “sottrarsi al potere del già dato, contrastandolo con il potere di un mondo da costruire” (Annacontini, 2016, p.33).

Ad ogni modo, esistono diverse forme di Biblioteca Vivente, distinte sulla base della finalità, della durata e dei luoghi nella quali esse hanno origine (Baldi, 2017). Quando si intende organizzare un evento singolo come una manifestazione, un concerto, etc., si progetta una *Biblioteca Vivente evento*. Il dispositivo, tuttavia, può anche essere pensato con sede fissa, costituendosi una risorsa per la comunità e prendendo il nome di *Biblioteca Vivente permanente*. Se invece, l’obiettivo è quello di visitare diversi luoghi, offrendo agli altri l’opportunità di compiere tale esperienza, si parla, viceversa, di *Biblioteca Vivente itinerante*. Esiste, ancora, la *Biblioteca Vivente con finalità sociale*, volta ad affrontare problematiche correlate al pregiudizio e alle discriminazioni, o ancora, la *Biblioteca Vivente con finalità non strettamente sociale*, il cui scopo è semplicemente la condivisione di storie non strettamente legate a temi di valenza sociale. La *Biblioteca Vivente generalista*, invece, è ricca di libri umani con diverse tipologie di pregiudizio, diversamente dalla *Biblioteca Vivente tematica* che risulta essere centrata su di una tipologia specifica di pregiudizio.

Inoltre, per la progettazione è necessario costituire dapprima un comitato organizzativo per la gestione delle attività, scegliere la tipologia di Biblioteca Vivente, successivamente ad un’attenta analisi di contesto, e stilare gli obiettivi. Una volta compiuto il tutto, bisognerà scegliere il catalogo e individuare i libri umani ai quali garantire la privacy. Questi ultimi, inoltre, saranno formati a gestire le proprie emozioni e a mettersi in dialogo con l’altro/a. Susseguono tutte le attività finalizzate alla divulgazione dell’iniziativa e al lavoro editoriale. La prima esperienza di Biblioteca Vivente in Italia risale al 2007 durante il Torino Pride (Baldi, 2017), successivamente alla quale ne sono state progettate molte altre.

Bibliografia

Annacontini, G. (2016). *Identità narrative e progettazione dell’ “opera”*. Studi sulla formazione, 2, 27-36.

Annacontini, G. (2019). *Imparare a essere forti*. Progedit, Bari.

Annacontini, G. & Rodriguez-Illera, J.L. (2018). (A cura di). *La mossa del gambero*. Mimesis, Milano.

Baldi, M. (2017). *Come realizzare una Biblioteca Vivente*. Bibliografica, Milano.

Boffo, V. (2006). (A cura di). *La cura in pedagogia*. Fadda, R. *Il paradigma della cura: ontologia, antropologia, etica*. Clueb, Bologna.

Bruner, J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, Letteratura, Vita*. Laterza, Roma-Bari.

Criado-Perez, C. (2019). *Invisibili. Come il nostro mondo ignora le donne in ogni campo*. Einaudi, Torino.

Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Mimesis, Milano.

Dewey, J. (1986). *How We Think*. The Board of Trustees: Southern Illinois University.
Guccione Monroy, A. (A cura di). (2019). *Come pensiamo*. (trad.it) Cortina, Milano.

Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Cortina, Milano.

Freire, P. (1974). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori, Milano.

Husserl, E. & Marbach, E. (1980). *Phantasie, Bildbewusstsein, Erinnerung. Zur Phänomenologie der anschaulichen Vergegenwärtigungen. Texte aus dem Nachlass (1898-1925)*. Springer Netherlands. Rozzoni, C. (A cura di). (2017). *Fantasia e Immagine* (trad.it) Rubbettino, Soveria Mannelli.

Mariani, Cambi, Giosi & Sarsini. (2009). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Carocci, Roma.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Cortina, Milano.

Nussbaum, M.C. (2014). *Persona oggetto*. Erickson, Trento.

Parson, Talcott, Bales & Robert. (1974). *Famiglia e socializzazione*. Mondadori, Milano.

Piccinno, M. (2019). *Apprendere e comprendere*. ETS, Pisa.

Rosenberg & Sellier. (1987). *Non credere di avere diritti. La generazione della libertà femminile nell'idea e nelle vicende di un gruppo di donne. Libreria delle donne di Milano*. Lexis, Torino.

Spinicci, P. (2009). *Lezioni sul concetto di immaginazione*. Cuem, Milano.

Ulivieri, S. (2014). (A cura di). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. FrancoAngeli, Milano.

Ulivieri, S. & Pace, R. (2012). *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*. FrancoAngeli, Milano.