



FOCUS - DIBATTERE CON GLI ALTRI E CON SE STESSI

Il potere trasformativo del silenzio come matrice di dialogo tra pensiero, parola e azione

Rita Casadei

Assistant Professor of Education | Department of Education Studies “Giovanni Maria Bertin” | University of Bologna | rita.casadei@unibo.it
Corresponding Author

The transformative power of silence as a matrix for dialogue between thought, word and action

Abstract

This contribution is intended to reflect on the value of silence as a condition for critical, creative, aesthetic and contemplative thinking and feeling, and as a matrix of listening that is capable of welcoming a renewed vision of oneself and the world, which is not subject to habit. The question that prompts my reflection is: “towards what end should we promote the exercise of thought, expression and communication?”. At the root of this question lies the consideration of how it is necessary to educate regarding awareness of the movement of one’s own thought – and not only to focus on its contents – and regarding the awareness of the body of words, so that speech effectively becomes creative gesture.

Keywords

silence, time, exercise of thinking, dialogue, education

Questo contributo intende riflettere sul valore del silenzio come condizione di un pensare-sentire critico, creativo, estetico, contemplativo e come matrice di un ascolto capace e accogliente di una visione rinnovata di sé e del mondo, non assoggettata all’abitudine. La domanda che muove questa mia riflessione è: “verso quale fine promuovere esercizio del pensiero, dell’espressione e della comunicazione?”. Alla radice di tale domanda si situa la considerazione di come sia necessario educare alla consapevolezza del movimento del proprio pensiero – e non focalizzarsi solo sui suoi contenuti – e alla consapevolezza del corpo delle parole, per cui il discorso diventa un vero e proprio gesto creativo ed efficace.

Parole chiave

silenzio, tempo, esercizio del pensiero, dialogo, educazione

Introduzione

L'intento di questa riflessione è di contribuire ad accreditare valore trasformativo al silenzio come esercizio ed esperienza trasversale di attenzione, finezza e apertura in grado di situare la persona al sorgere del movimento del pensiero, del suono e della parola. Da una disposizione di vigilanza e accoglienza è possibile nutrire un sincero desiderio di incontro, dialogo e conoscenza che non teme la novità e la trasformazione. Nel riconoscimento che pensiero e parola sono interconnessi con l'agire, e dunque si liberano nella relazione, è opportuno educare ad essi, responsabilmente: questo significa saper interrogarsi sul senso di che cosa si vuole creare con il proprio pensiero e con la propria parola; a quale realtà si desidera concretamente contribuire. Dalla prospettiva pedagogica è molto importante tenersi desti all'investigare come forma del pensiero che desidera un dialogo con se stessi, con l'altro, con l'alterità (Mortari, 2002). Sostare nel silenzio può caratterizzarsi come un liberarsi di ciò che compromette nuove letture e visioni di sé e del mondo e, anche, come un lasciare spazio alla parola e al discorso che ancora non hanno avuto la possibilità di emergere. Il silenzio non è un astenersi dalla parola fine a se stesso, ma esercizio di un'energia fine e creativa. Il silenzio genera attenzione, considerazione, rispetto e gentilezza. Il silenzio educa: all'ispirazione – nella considerazione della creatività della parola; alla condivisione – nell'accezione di una comunicazione che accolga e affermi la presenza dell'altro; alla dialogalità – nella dilatazione di un discorso che non sia mera esibizione di dialettica; al valore del tempo – nella trasformazione dell'irruenza in capacità di attesa; alla relazione col tempo – nella percezione dell'intervallo come apertura e non delimitazione da calcolare; all'attenzione – nel sapere osservare la generatività di pensiero e parola; al ritmo – nel riconoscimento dello spazio-tempo del discorso proprio e dell'altro, in costante interazione e trasformazione. Il silenzio può educare il pensiero a muoversi secondo ritmi e forme differenti che lo dispongano in accoglienza, apertura e fecondità. Il silenzio è inteso nella sua natura originaria, quale spazio-tempo in cui custodire e sperimentare il sorgere e il rinnovarsi dell'esserci autenticamente, in relazione a sé e all'altro. Nel silenzio come disposizione accorta e attenta, è possibile vigilare sul rischio di scendere nella tendenza a considerare l'altro a partire da esclusive e proprie categorie, nel cui solco egli potrà essere conosciuto solo come oggetto e non come soggetto di autoconoscenza. È opportuno alimentare un pensiero che possa farsi considerazione, mettendo a tacere la presunzione di una totale intelligibilità dell'essere e di una sua univocità espressiva. In questo senso, l'apertura sincera al dialogo e al confronto con l'altro richiede anche di maturare consapevolezza in un dialogo intra-soggettivo all'interno del quale riconoscere la presenza dei propri specifici tratti culturali. Ciò preserva dall'assimilazione semplicistica, così come da contrasto e rigidità. Queste mie riflessioni tengono certamente conto della considerazione attribuita all'esercizio del silenzio nel modello pedagogico montessoriano, ma soprattutto della valorizzazione dell'esperienza meditativa e contemplativa in Krishnamurti e Panikkar, e dell'attenzione alla filosofia come pratica di dialogo in Kohan; sono anche ispirate da un personale percorso di ricerca e formazione all'interno delle discipline corporeo-meditative di tradizione estremo-orientale, che declino come approfondimento filosofico-pedagogico in chiave interdisciplinare-interculturale.

1. Il silenzio come esperienza

Parto da una considerazione del silenzio come matrice dell'ascolto e perciò di un dialogo, non dialettico, ma dialogale, con se stessi, con l'altro e l'ulteriorità. La dialogalità valorizza un mondo plurale, in cui poter riconoscere le diversità e riconoscersi anche di fronte all'indicibile, in un atteggiamento di accoglienza, e si pone come attitudine in grado di scoraggiare da una concezione della stessa come mero esercizio logico che insegue l'oggetto-verità (Panikkar, 2005). Come matrice che in-forma, il silenzio contiene idea e forma, ispirazione e creatività, pensiero e gesto; si concretizza come spazio e tempo costitutivi di un'esperienza densa di sapere e comprensione, significato e senso, intelligenza e sensibilità. L'intenzione di questo contributo non è dare voce al silenzio, ma dare corpo ossia rilevanza al silenzio nell'esperienza educativa, nella relazione, nella riflessione, nel pensare e nell'agire. Dare corpo al silenzio consente di illuminare la dimensione non manifesta, ma generativa di una relazione e di una comunicazione che non siano solo trasmissione ed emissione, ma anche ascolto e recettività (Krishnamurti, 2013). Significa dare senso al tempo,

non solo come incalzante urgere della rapidità, ma come intervallo all'interno del quale lasciare accadere qualcosa: un nuovo significato, un nuovo senso, la scoperta di una relazione autentica e di un'azione rinnovata. Il mio intento non è quello di trattare del silenzio come mero argomento teorico, quanto piuttosto quello di portare una riflessione sulla significatività del silenzio quando esso è esperienza vissuta e condizione educata. Lungi da una sua accezione in senso deficitario, il tema del silenzio – inseparabile dal suo rapporto con la dimensione del tempo – consente di meglio accreditare dignità, considerazione e voce a ciò che è ignorato, trascurato, frainteso, richiamando l'istanza di un ascoltare e dialogare contraddistinti da un saper dare e darsi tempo, come pausa, sospensione, attesa, pazienza, ulteriorità. Da una prospettiva estetica – che vede inclusa anche quella pedagogica – questo significa percepire la necessità di realizzare questa “ulteriorità” nel riconoscimento della sua presenza originaria e nell'apprezzamento di un'esperienza di bellezza per suo tramite. Assunta come una dimensione costitutiva della pedagogia, l'estetica – dal greco classico *αἰσθάνομαι* (*aisthanomai*) – scongiura il rischio di un atteggiamento investigativo che si occupi solo di strutture-teorie e che scarti la realtà e la vita evitando la prassi che è un agire di mente, corpo ed emozione. La realtà non può essere conosciuta, compresa, realizzata escludendo la pluralità delle dimensioni costitutive della persona e la complessità delle loro relazioni. Ciò comprometterebbe la pedagogia come scienza di un'educazione per la qualità della vita della persona e ne impedirebbe l'espressione in uno stile umano di vita (Montessori, 1970). Dunque, il richiamo è allo sviluppo congiunto di sensibilità e discernimento, di intelligenza motoria, di alfabetizzazione emotiva, di sensorialità e pensiero astratto-immaginativo e riflessivo. Nella considerazione della rilevanza della dimensione estetica (Bruzzone, 2016) è possibile cogliere il pensiero come azione capace di penetrare la profonda e fine interconnessione tra corpo e mente, ispirazione e idea, discernimento e sensibilità, pensiero e parola. Osservare il proprio essere mondo, nel mondo e con il mondo è prospettiva significativa per formare una propria visione, per sperimentare il sorgere del proprio pensiero come movimento di sé e da sé, verso l'incontro e il dialogo: dal greco *διάλογος* (*dià-lògos*) ossia attraversamento del pensiero, che contempla ascolto, domanda, riflessione, lettura e comunicazione. Educare al dialogo ci interpella non tanto sul contenuto quanto sull'attività stessa di un pensiero che sa abitare gli spazi della reciprocità, nel riconoscimento dell'altro, nel rispetto della sua presenza, che è anche rispetto del suo tempo e modo di pensare ed esprimersi (Panikkar, 2006). Il dialogo, dunque, è assunto a risorsa per accedere alla consapevolezza di sé, stimolando, consapevolmente, creatività, riflessività, razionalità, sensibilità e fiducia; esso funziona grazie a un impegno di reciproca responsabilità per ciò che viene detto e per ciò che viene ascoltato. Nel dialogo ciascuno apprende a sentire l'altro, ascoltare l'altro, cercare di comprenderlo e di rispettarlo nella considerazione di ciò che esprime, per quanto possa essere diverso e distante dal proprio punto di vista (Kohan, 2014); in questo è possibile apprezzare la sua natura collaborativa e il suo potenziale formativo. Educare al dialogo – attraverso il dialogo – significa far sì che ciascuno possa accedere agli strumenti per stimolare la vivacità del proprio pensiero, che possa affinare competenze di lettura, osservazione, interpretazione ed espressione (Lipman, 2005). Questa dimensione di equilibrio si connette con la capacità di costruire dialogo, non nella competizione: nel dialogo non vi è mai un vincitore, perché il dialogo è esso stesso un processo dinamico attraverso il quale ciascuno cambia. Questo, allo stesso tempo, richiede e genera maturità nel percepirsi parte attiva nel mondo, non mettendo al centro del mondo il proprio ego, il proprio desiderio, ma capacità di generare prospettive di interazione con il mondo, nell'impiego della propria integralità corporeo-cognitivo-emotiva. L'obiettivo si colloca sulla fondamentale necessità di formare alla capacità di fare spazio al pensiero dell'altro in quanto portatore di esperienze e vissuti differenti, rielaborati con sensibilità differenti, espresse con forme differenti. Nel confronto costante con l'alterità si attiva un processo di consapevolezza di sé in direzione di un'educazione all'interiorità (Iori, 2006) che è al contempo un progetto di costruzione di un'identità ecologica, necessaria alla costituzione di un'azione politica del dialogo, in termini di un saper pensare assieme. Disporre in ascolto del pensiero significa dare voce alla necessità di porsi domande. Ed è questo che, secondo la mia prospettiva, dovrebbe fare un approccio dialogico all'esercizio del pensiero, che promuova sviluppo congiunto di sensibilità e discernimento, di intelligenza motoria e alfabetizzazione emotiva, di sensorialità e pensiero astratto-immaginativo e riflessivo. Sotto questo aspetto, è possibile cogliere maggiormente il valore educativo della pratica del silenzio (Demetrio, 2005); esso risiede nell'essere esercizio ed esperienza contemplativa-meditativa, niente affatto estranea ai bisogni di ascolto, immaginazione, comprensione, espressione, ri-creazione ed elaborazione di pensiero e parola (strumenti di dialogo). In questa direzione, può

risultare più chiaro il legame che intercorre tra silenzio, ascolto e dialogo; il silenzio si traduce in un saper sintonizzarsi su una postura-disposizione-disponibilità che aspira alla capacità di aprirsi, mantenersi nell'apertura dell'incontro e del dialogo, assumendo una prospettiva relazionale e unitaria nell'esplorazione di sé e nell'incontro con l'altro (Montessori, 2006).

2. Silenzio e tempo in dialogo

Silenzio e tempo, concepiti nella reciprocità della loro relazione, costituiscono una soglia e una pausa necessarie a penetrare la profondità della dimensione esistenziale umana, attraverso un sostare nella percezione della propria vita, apprezzando la natura relazionale di quest'ultima e dunque la natura dialogale del proprio interagire con se stessi e con l'altro. La pedagogia intesa come cultura e coltura dell'umanità (Krishnamurti, 1983) tende a confermare e rimarcare il suo impegno etico-civile nella promozione di modelli di pensiero e di azione sani e a servizio di una qualità della vita pensata in senso universale, unitamente a un impegno concreto a tradursi in stili e condotte di vita ad essa congruenti, trasformativi ed efficaci. Il discorso pedagogico ci parla di concetti e attitudini accreditati come fondamentali per la messa a punto di una prassi educativa che sia efficacemente trasformativa: l'assunzione di responsabilità e l'impegno contro determinismi e rigidità classificatorie; la reciprocità e la processualità nell'interazione con il vissuto, in rapporto al percepito e all'azione di cura; la proattività nella sperimentazione di aperture interpretative del vissuto e avventure di realizzazione esistenziale. Soprattutto, il discorso pedagogico ci suggerisce la necessità di porsi in una attitudine di dialogalità feconda. Da questa prospettiva ne emerge che il rigore scientifico nella progettualità educativa sostiene l'impegno – consapevole – verso una ulteriorità che non si conosce, ma a cui si partecipa, affinché si declini come trasformazione e realizzazione piena della persona, nel suo bisogno-potenzialità di pensiero, parola e azione. La complessità della progettualità impone una attenta considerazione dei processi che portano alla scelta e alla realizzazione. Ed è proprio in merito a tale impegno che si intende valorizzare il “tempo silenzioso” come criterio epistemico e prasseologico, in difesa di un pensiero critico-riflessivo-plurale e di un'esperienza estetico-esistenziale in grado di reificarlo. Nel rifiuto di un pensiero scontato, di uno sguardo superficiale e di un atteggiamento spento nell'abitudine, si impone l'interfacciarsi con la ricchezza della cultura come materia viva e in vivace trasformazione; la cultura come trama e traccia di un infaticabile destarsi e ri-destarsi di domande in grado di rivitalizzare ogni volta epistemologia e prasseologia. Se la pedagogia bandisce la logica banale e banalizzante di un determinismo incauto e superato (Frabboni, 2016), il silenzio, come l'astenersi da risposte di default, acquista quell'intensità vitale per ogni nuovo respiro, idea, azione e intervento; nella trasparenza del silenzio convergono uno sguardo e un ascolto in grado di discernere l'irripetibilità, l'unicità di ciascun evento educativo. Con riferimento al paradigma della complessità che ben orienta la ricerca pedagogica – la sua ermeneutica oltretutto la sua operatività – il silenzio si configura come parola-chiave in grado di sbloccare quell'intelligenza acuta in grado di operare analisi e sintesi significative all'interno della complessità, senza scadere in false e riduzionistiche semplificazioni di essa, da una parte, e in inconcludenti speculazioni, dall'altra. La riduzione fenomenologica, intesa come possibilità e processo che richiamano l'essere umano a un integrale rinnovamento di sé, sostiene un'argomentazione dell'educazione al silenzio come pratica consapevole di rimozione dell'ovvio, dell'ansia assertiva e definitoria. *L'epochè* in un contesto educativo suggerisce l'importanza di un'esperienza radicale di sé, attraverso un percorso di rinnovamento, di “purificazione intellettuale e morale” (Bertolini, 1990). In questa accezione, la considerazione e l'esercizio del silenzio si configurano come un ri-accreditamento di un'epochè che ri-attualizza la ricerca di senso come significato e direzione; concreta condizione non solo per riflettere, ma per lasciare spazio e tempo a ciò che ancora non ha avuto la possibilità di emergere. Questo si rende possibile nel silenzio inteso come rinnovata disposizione di un pensare che non inorridisce all'esperienza del “vuoto”, che non si caratterizza come semplicistico nulla o arreso nichilismo, ma come capacità di liberarsi di ciò che impedisce a discernimento e sensibilità di generare nuovi scenari interpretativi e operativi. Nel silenzio, assunto come il tacere dell'abitudine, è possibile dare voce a ciò che non l'ha e visibilità a dettagli che la consuetudine vela. Il silenzio non è un astenersi dal proferire parola fine a se stesso, ma esercizio di un'energia fine e creativa. Il silenzio genera attenzione, considerazione e rispetto. In un contesto di esercizio dialogale, ascoltare il pensiero significa acquisire consapevolezza della

sua dinamicità, del suo essere “materia in movimento”; lo stesso movimento si trova nell’ascolto che segue il pensiero, proprio o dell’altro. Ascoltare è *in-tendere*: tensione che si esprime come attenzione, un protendersi verso il suono, il significato e il senso, e un *at-tendere* che questo si riveli. È interessante ricondurre l’esercizio del pensare all’esercizio dell’ascolto, dell’attesa, del sostare in una dimensione di apertura dinamica. Educare al pensiero coinvolge l’educazione all’attitudine del silenzio come possibilità di ripulire la mente dalle rappresentazioni scontate per meglio disporsi a un ascolto che si lascia cogliere dalla meraviglia (Carson, 1998): stare in ascolto è stare sul bordo del senso, ancorati allo scorrere del respiro che nutre la vita così come la parola e il pensiero (Kohan, 2018). Nel modello pedagogico montessoriano trova piena legittimità pedagogica il silenzio come gesto, come tempo, come padronanza su di sé. Il silenzio, affrancato da ogni ombra impositiva, sanzionatoria e coercitiva, brilla come esperienza di premura, cura, grazia e stabilità. Brilla come pratica intensa e integrale che consente di accendere l’attenzione, su di sé, sull’altro, le cose, l’ambiente; e di qui farsi comportamento accorto, accurato, orientato, e consapevole. Il richiamo al silenzio in Maria Montessori, oltreché essere esercizio concreto di autodisciplina, di cura e attenzione per l’altro, le cose e l’ambiente, è inteso anche in chiave estetica: l’attenzione si apre nel suo essere gesto fine, osservazione contemplativa in grado di risvegliare conoscenza interiore e cosmica (Montessori, 1951). Attraverso un’espansione di attenzione, riguardo e premura, il silenzio genera gentilezza; una gentilezza che lungi dall’essere affettata maniera finalizzata a un calcolo – e pertanto precaria – si realizza come disposizione e postura esistenziale solida, delicata, grata e gratuita (Casadei, 2018). Attraverso l’apprezzamento, la valorizzazione e l’esercizio del silenzio è possibile:

- educare all’ispirazione – nella considerazione della sorgività e creatività della parola;
- educare alla condivisione – nell’accezione di una comunicazione che accoglie e affermi la presenza dell’altro;
- educare alla dialogalità – nella dilatazione di un discorso che non sia mera esibizione della dialettica;
- educare al valore del tempo – nella trasformazione della smania di misurazione in capacità di attesa;
- educare alla relazione col tempo – nella percezione dello spazio come apertura e non delimitazione da calcolare;
- educare all’osservazione – nell’esercizio di un saper sostare nella sospensione e nell’accadimento;
- educare al ritmo – nel riconoscimento dello spazio-tempo proprio e dell’altro, in costante interazione e trasformazione.

3. Il silenzio come pausa generativa

Il silenzio come pausa genera un ritmo e anche in questo senso si lega indissolubilmente a una percezione del tempo, come dinamico accadimento entro cui disporsi (Galliano, 2004). Educare al silenzio porta con sé la capacità di ascoltare ciò che si produce in termini di ritmo. Il ritmo è ciò che si produce nel prendere e lasciare la parola, nell’accogliere e nell’ascoltare, nel riflettere e generare pensiero, nell’accedere alla propria intimità e nel pensare insieme. Il silenzio consente l’accesso a una sensibilità diversa rispetto al tempo: il silenzio permette di varcare una soglia del tempo come condizione neutra in grado di restituirci ordine, chiarezza, agio per un differente sguardo su di sé e sul mondo. La possibilità di osservare è tutt’uno con quella del generare la parola come realizzazione di una nuova realtà. Nel silenzio del tempo è possibile esercitare quelle funzioni del pensiero – fini e complesse – che appartengono al contemplare, considerare, intuire, creare, inventare, e che spesso sono taciute e soffocate dall’ansia dell’assimilare, compiacere, corrispondere, definire, descrivere, ripetere (Worley, 2021). Nel tempo silenzioso, come attimo che precede la creatività, possiamo realizzare un sofisticatissimo processo (Tulku, 2002): costruire una connessione reale tra il nostro pensiero e la nostra azione, sorretti dalla domanda: “la parola dice e crea la realtà che immagino e cui aspiro?” Il silenzio è sospensione, capacità di un sostare nel tempo non inerte, ma vigile, attento, accorto, penetrante, intelligente. Viceversa, nel flusso torrenziale del parlarsi compiaciuto, del parlare accomodato nel consenso, si insinua uno sparlare, da intendersi come accumulo verboso povero in pensiero e in azione trasformativi. Ma è anche uno sparlare che si ripiega nel disprezzo e nell’irrisione di ciò che è diverso. Il discorso che ignora il suo silenzio è compresso nel tempo, si priva dell’ispirazione e produce

esclusione; nel discorso saturo di abitudine, non vi è spazio per l'accoglienza e l'affermazione della presenza di altro e dell'*altro*; non c'è ricerca, non c'è energia né vigore per l'innovazione. Non è possibile prefigurare un oltre come campo progettuale dell'inattuale, tensione proattiva verso una concreta trasformazione. La possibilità e la fattibilità della trasformazione non si danno laddove il campo è già saturo, né laddove il campo è solo un'idea che non riesce a maturare una prassi. L'esserci nel silenzio si dà a partire dall'esserci del silenzio; esso non è la reazione insofferente al rumore, ma postura e disposizione originarie della parola che esprime l'esserci in modo nuovo, non già conosciuto (Alves, 2013): attraverso un posizionarsi al sorgere della parola autentica, che evoca, significa, ispira, crea e dialoga. È sostare nell'atto e nell'attimo del generare senso, significato e direzione al proprio pensiero, alla propria parola, alla propria azione: alla propria relazione con sé, l'altro, il mondo. È sostare nella scelta come esercizio consapevole, attratto, raccolto e allo stesso tempo aperto nell'attribuzione di senso. È sostare con agio rispetto al tempo come spazio di accudimento e non misura in termini di durata. Concepire il silenzio come potenziale di attenzione, vivacità e apertura trasforma la qualità del rapporto col tempo e può generare una forma di educazione alle energie che nutrono di senso la vita in una ricca trama di relazioni che, solo sinteticamente, si possono così delineare:

- silenzio e tempo come energie generative del non conosciuto, creatività e libertà;
- silenzio e tempo come misura nella relazione: il rispetto come spazio lasciato che afferma la presenza e la dignità propria e dell'altro;
- silenzio e tempo come attitudini promotrici di attenzione, ascolto, condivisione: la partecipazione non come protagonismo personalistico, ma come condivisione e pro-azione;
- silenzio e tempo come espressione di una padronanza di sé che è riservatezza, compostezza, raccoglimento, riflessione, pazienza, fiducia.

L'educazione è chiamata a garantire discorsi, azioni e luoghi riflessivi di ricerca, di ricomposizione di posture esistenziali espressione di futuri possibili, di pensiero inedito (Kohan, 2006), espressione della capacità di lasciare lo sguardo che vuole anticipare o prevaricare e far sì che il cammino della ricerca e del dialogare sia rivoluzionario. Se il silenzio vuole anche dire il disarmo del pregiudizio, potremmo provare a desiderare di farlo nostro, non soltanto come riferimento paradigmatico, ma come esercizio concreto: non basta pensarlo per renderlo reale, occorre generarlo. È attivazione di un pensiero, parola e gesto elevati che possano accogliere tutte le diversità; in questa accezione, silenzio e tempo sono condizione e pratica di un esercizio creativo di "pulizia del futuro": ripulire le rappresentazioni del futuro per condividere l'immaginazione del nuovo, con cui nutrire l'esercizio del pensiero e della parola (Peréz Prieto, 2011). L'esperienza del sostare è possibile e può rivelarsi come opportunità per educarsi alla consapevolezza di un sapere complesso e fine, riguardo a sé e alla visione sul mondo. Questa opportunità educativa è possibile nel silenzio della parola, del gesto e del tempo come condizioni di massima cura per un contesto pulito, che inviti alla massima espansione percettiva, volta a cogliere ciò che altrimenti rimarrebbe confuso, coperto, ignorato. La pratica meditativa (o pratica del silenzio) può essere valorizzata come sostegno all'esercizio del pensiero che sia anche contemplativo e consapevole, in una prospettiva di ampliamento e miglioramento delle competenze immaginative, espressive e relazionali. Esercitando corpo, silenzio e pensiero si allena la capacità di dirigere questo movimento affinché sia intenzionale e non dispersivo, equilibrato e non confuso, divergente e non standardizzato. Perché questo sapere si consolidi ci vuole tempo: in questo caso, il tempo è inteso come capacità di applicarsi nell'esercizio (Cavana, Casadei, 2016). È importante riappropriarsi del senso del tempo in rapporto al proprio apprendimento e al proprio impegno; il tempo ha bisogno di essere sentito anche in termini di disponibilità ad applicarsi e dedicarsi. La rapidità è spesso scambiata per efficienza e produttività: non saprei confermare questa equazione come verità. Piuttosto, credo che la trasformazione sia possibile a patto che vi si dedichi tempo. In questo senso sono a proporre un'educazione che insegni a dedicare tempo al silenzio, per sentire anche una diversa relazione col tempo, da cui può dipendere una migliore qualità nella relazione con noi stessi, con gli altri e con la vita. Nel silenzio, che è anche capacità di stare "quieta-mente" e "attenta-mente" nel tempo, è possibile cogliere il potenziale trasformativo della parola, del pensiero e dell'azione che pedagogicamente forgiavano una relazione. C'è bisogno di spazio e tempo per incontrare nuovi significati. Sostare nella generatività è saper in-

terfacciarsi con il non conosciuto (Krishnamurti, 1979), con l'essere nel suo non ancora, varcando la soglia di una dimensione in cui c'è spazio e tempo affinché lo stupore possa pronunciarsi; uno stupore che come lampo di spaesamento e intuizione possa rivitalizzarci al senso del sentire, preservandoci dal pericolo del pensiero meccanico, univocamente enunciato e subito. Il silenzio è fare spazio allo stupore perché possa ripulire il nostro pensiero affinché non ripeta se stesso e non si limiti a un esclusivo esercizio di valutazione e calcolo di convenienza; il silenzio può educare a una nuova disposizione del pensiero e della parola purificati dall'abitudine e dall'assimilazione. La concretezza del vivere ci richiama all'osservazione silenziosa, al comportamento striato di silenzio che lascia quello spazio dinamico di creazione e creatività di un pensiero, di una parola e di un'azione ancora nuovi. Il silenzio come disposizione e postura non riguarda solo il silenzio della parola, ma anche quello del corpo. Il silenzio diviene postura concreta della contemplazione per comunicare che affidarsi al mistero è scoprire la vita come relazione, come vita da vivere e non solo da descrivere (Katagiri, 1989). Nel silenzio come postura contemplativa può sorgere e consolidarsi un pensare critico, dialettico e allo stesso tempo dialogale, in cui vedere la cultura come rapporto tra culture e l'identità umana come plurale, aperta, dinamica. Nel silenzio si esercita il "disarmo" di ciò che impedisce un dialogo dialogale che non si riduca a esibizione di abilità dialettica: il pensiero e la parola saturi non sono comunicativi, bensì lo sono quelli striati di silenzio, che custodiscono uno spazio per l'incontro, l'ascolto e la generazione di nuovi significati e nuove realtà (Panikkar, 2007). Nella saturazione non vi è "l'altro" e "l'oltre", perché è mera emissione di suono, rumoroso brusio della parola abusata, della parola "saputa"; è clamore dell'ansia di un apparire e di un impressionare che fraintendono la comunicazione come discorso-monologo, come occasione per prevalere, per dire di più e meglio, con l'intento di zittire, escludere l'altro, e l'oltre. Ovunque vi è saturazione dello spazio con presunti messaggi che distraggono e distolgono dal domandarsi "Dire cosa? Per che cosa? A chi?" Ma soprattutto dire come "testimonianza di cosa?" In conclusione, vorrei invitare, dunque, a considerare il silenzio un'espressione di energia-capacità: saper astenersi dall'eccesso di parola, sopraffazione, esibizione, commento, giudizio aggressivo e offensivo; saper agire, creare significato e senso, produrre parola che realizza e reifica – nell'azione – il valore del senso che porta (Tulku, 1978). Ugualmente, vorrei invitare a pensare al tempo come a un'espressione di energia-capacità: saper attendere, nella complessa accezione di un disporsi in attesa e attenzione; saper applicarsi con costanza, esprimendo stabilità nel pensare, nel sentire e nell'agire; saper connettersi con il proprio impegno e la propria motivazione; saper aprirsi all'incontro in una relazione che è anche spazio e ritmo non già codificati.

Nota bibliografica

- Alves R. (2013). *Il canto della vita*. Biella: Qiqajon.
- Bertolini P. (1990). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruzzone D. (2016). *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Carson R. (1998). *The sense of wonder*. New York: Harper-Collins.
- Cavana L., Casadei R. (2016). *Pedagogia come direzione. Ricerca di senso tra dinamiche esistenziali ed esigenze professionali*. Roma: Aracne.
- Casadei R. (2018). Educare attraverso l'Arte: religioso esercizio ed esperienza di bellezza e di pienezza. In Caputo M., Pinelli G. (Ed.), *Arte, Religiosità, Educazione. Esplorazioni e percorsi* (pp. 111-123). Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D. (2005). *Filosofia del camminare. Esercizi di meditazione mediterranea*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frabboni F. (2016). *La mia pedagogia. Lungo le valli incantate dell'educazione*. Pisa: ETS.
- Galliano L. (Ed.) (2004). *MA. La sensibilità estetica giapponese*. Torino: Angolo Manzoni.
- Katagiri D. (1989). *Ritorno al silenzio*. Roma: Ubaldini.
- Kohan W.O. (2006). *Infanzia e filosofia*. Perugia: Morlacchi.
- Kohan W.O. (2014). *La filosofia come paradosso*. Roma: Aracne.
- Kohan W.O. (2018). La musica dell'amicizia. In omaggio a Fulvio Manara. *Educazione Aperta*, 4, pp. 41-50.
- Krishnamurti J. (1973). *Libertà dal conosciuto*. Roma: Ubaldini.
- Krishnamurti J. (1983). *Lettere alle scuole*. Roma: Ubaldini.
- Krishnamurti J. (2013). *Pensa a questo*. Roma: Ubaldini.
- Iori V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere: spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.
- Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.

- Montessori M. (1951). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (1970). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (2006). Formazione dell'uomo e educazione cosmica (a cura di G. Galeazzi). *Quaderni del Consiglio regionale delle Marche*, 76.
- Mortari L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Panikkar R. (2005). *La porta stretta della conoscenza*. Milano: Rizzoli.
- Panikkar R. (2006). *Pace e Interculturalità*. Milano: Jaca Book.
- Panikkar R. (2007). *Lo spirito della parola*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Pérez Prieto V. (2011). *Raimon Panikkar. Oltre la frammentazione del sapere e della vita*. Udine: Mimesis.
- Tulku T. (1978). *Gesto di equilibrio*. Roma: Ubaldini.
- Tulku T. (2002). *Mind over matter*. Berkely: Dharma Publishing.
- Worley P. (Ed.) (2021). *Corrupting youth. How to facilitate philosophical enquiry* (Voll. I-II). London: Rowman & Littlefield.