

Raffaele Tumino

La pedagogia relazionale e l'educazione estetica

L'integrazione del sapere pedagogico: l'educazione estetica.

Apprestandoci a trattare il problema dell'educazione estetica nel paradigma della pedagogia relazionale, così da concludere con questa seconda ed ultima parte il nostro contributo al pensiero e all'opera di Patanè¹, è d'obbligo far osservare che l'attenzione mostrata all'educazione estetica da parte del pedagogista risponde all'esigenza di una *scienza integrata della formazione umana*². Il diritto di cittadinanza nel problematicismo pedagogico, se fosse necessario ribadirlo, è pienamente legittimato da questa istanza. Basti soltanto richiamare l'orizzonte educativo dell'estetica filosofica di Antonio Banfi³; l'importanza dell'«ideale estetico» nel processo formativo in Giovanni Maria Bertin⁴; aggiungendovi, infine, le sollecitazioni provenienti dalla riflessione pedagogica di Franco Frabboni, nella quale sedimenta la lezione di Bertin, intesa ad una riqualificazione della dimensione estetica nell'«alfabeto teorico ed empirico della pedagogia»⁵.

Ribadita così la matrice problematicista della riflessione pedagogica, non sarà superfluo aggiungere che una adeguata esplicitazione delle «intuizioni» e delle proposte disseminate nelle opere di Patanè, richiede un atten-

¹ Questo contributo intende appunto approfondire il problema dell'estetica e dell'educazione estetica sul fondamento di una concezione relazionale dell'esperienza che è stata affrontata nel saggio precedente: R. Tumino, *Il problematicismo pedagogico e l'educazione estetica in L.R. PATANÈ*, in «Annali della Facoltà di Scienze della Formazione», 2, 2005, Università degli Studi di Macerata, eum - edizioni università di macerata, 2007, pp. 283-307.

² L.R. PATANÈ, *Principi teorici per una pedagogia relazionale* (d'ora in poi PPR), cit., p. 46.

³ A. BANFI, *I problemi di una estetica filosofica*, Milano-Firenze, Parenti, 1961; Id., *Filosofia dell'arte*, Roma, Editori Riuniti, 1962; Id., *La filosofia e la vita spirituale*, Roma, Editori Riuniti, 1967².

⁴ G.M. BERTIN, *L'ideale estetico*, Firenze, La Nuova Italia, 1978². Sulla dimensione dell'«estetico» nel progetto esistenziale del soggetto e dell'importanza che ha la riflessione pedagogica al fine di attivare i processi per meglio canalizzare l'estetico, si veda ancora, dello stesso autore, *L'educazione estetica nella formazione dell'adolescente*, in G. NONVEILLER (a cura di), *Le arti visive e l'educazione*, Trento, Canova, 1994, pp. 25-51.

⁵ F. FRABBONI – F. PINTO MINERVA, *Manuale di pedagogia generale*, Bari, Laterza, 2001; in particolare capp. II-III.

to lavoro di scavo filologico che metta cioè in relazione le acquisizioni del pedagogista con la riflessione pedagogica a lui coeva⁶. Il nostro intervento, pertanto, sarà in una prima parte *storica* e in una seconda parte *pedagogica*. Si tratterà di verificare, in questa seconda parte, se le proposte di Patanè – e da tutto quel fronte dell'estetica filosofica di area fenomenologica nella quale è possibile scorgere una forte vocazione pedagogica – possono concorrere ad una riformulazione del progetto educativo nella sua globalità, all'interno del quale l'annoso problema dell'educazione estetica trovi una sua adeguata espressione.

A noi convinti che la pedagogia consiste nel pensare e promuovere il processo di formazione dell'individuo come campo teorico-pratico *senza fine* e di restituire alla vita il valore dell'*avventura* e della *scoperta* come atteggiamenti esistenziali ugualmente significativi e pregnanti, non può che essere di grande conforto poter far coincidere la «difficile scommessa» implicita in ogni esperienza pedagogica con la speranza che Hans Robert Jauss trova propria di ogni autentica esperienza estetica: «Questa speranza può essere facilmente giustificata se si mostrano gli effetti delle tre funzioni dell'agire umano là dove, nell'attività estetica, la tecnica diventa trasparente come *poiesis*, la comunicazione come *katharsis* e l'immagine del mondo come *aisthesis* – nell'esperienza dell'arte che, insopprimibile e ininterrotta nell'avvicinarsi dei rapporti di dominio, percorre la via della formazione estetica»⁷.

Appare evidente, da questi rapidi ma (speriamo) significativi rimandi, quale è la direzione di ricerca che intendiamo seguire: la concezione estetica degli studiosi di area fenomenologia coincide largamente con un *progetto esistenziale* al quale l'esperienza estetica costituisce non solo un paradigma di *ricezione* e di *conoscenza*, ma anche un *paradigma di senso* ed è dunque capace di costituirsi come *vettore valoriale*. La *teoria della formatività* di Pareyson, per citare uno degli esponenti di spicco di quella scuola

⁶ Gli scritti di Patanè dedicati all'«estetica» (assunta come momento qualificante del processo di conoscenza) e all'educazione estetica (comprendendo in questa l'educazione artistica), seguono questo ordine: *Intuizione e globalismo* (1956), in *PPR* (1970), cit., pp. 180-210; *Universale e individuo nel processo conoscitivo* (1962), ivi, pp. 173-187; *L'Essere: soggetto-oggetto del conoscere*, ivi, pp. 59-72; *Postilla n. 12: Soggettività della cognitività intuitiva*, ivi, (1975, 2^a ed.), pp. 192-194; *Conoscenza intuitiva, arte e carattere estetico nel pensiero infantile*, ivi, pp. 281-298; *Postilla n. 19: Arte infantile e pedagogia*, ivi (1975, 2^a ed.), pp. 298-315; *Appunti per una didattica della lettura del libro di narrativa nelle classi del biennio*, Catania, Facoltà di Lettere e Filosofia – IRRSAE Sicilia, 1993; *L'educazione estetica*, in A. SEMERARO (a cura di), *Due secoli di educazione in Italia (XIX-XX). Studi in onore di Antonio Santoni Rugiu*, Firenze, La Nuova Italia, 1998, pp. 325-344 (d'ora in poi *EE*).

⁷ H.R. JAUSS, *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria*, in «Studi di estetica», anno X, 1987, n. 1, p. 14.

di pensiero, non è riferibile solo all'arte propriamente detta, ma anche ad ogni attività e ad ogni processo *interpretativo-formativo*; così l'intera vita spirituale assume un carattere artistico e formativo (l'arte si specifica perché *attività formale intenzionale*). L'identità personale di ciascuno non rimanda del resto all'*essere formati* e al *formarsi*?⁸

Sia che ci si appresti a richiamare la dimensione estetica del quotidiano come mezzo di educazione oppure ancora all'esperienza artistica intesa come *produzione* e come *fruizione*, la componente estetica è uno dei modi e dei nodi più precipui dell'avventura conoscitiva ed esistenziale dell'uomo. La nostra felicità è la possibilità di dar *forma*, di far divenire mondo, ciò che giace informe intorno a noi: «*In nessun luogo, che non sia nell'intimo/più profondo di noi, è destinato, amata, a divenirci/intorno il mondo. E questa nostra vitalità è un eterno fluir nel trasmutarsi*». Il richiamo ad una delle *Elegie duinesi* del poeta Rilke⁹ vuole suggerire una direzione: la poesia ha un suo valore *epistemico* che permette di scoprire ciò a cui nessuno aveva pensato. La «realtà» deve continuamente essere redenta e solo così inizia la bellezza che l'uomo può scoprire, trasmutando in sé le cose, percorrendo non i saldi cammini della certezza, ma i sentieri incerti del «possibile» e del «mistero». Appunto, la poesia (l'atto poetico presente in ogni espressione artistica) va alle cose stesse, coglie le certezze primarie e radicali della nostra conoscenza in tutta la sua autenticità; attua, secondo Dino Formaggio, processi «di liberazione di sensi e di senso dalle datità insensate e ottusamente spente»¹⁰. Emerge così il rapporto Arte-Libertà, intesa questa come «concreta lotta di liberazione, come *libertà di* (di azione, di pensiero, di parola, di giudizio, di scelta) e come *liberazione da* (dalla necessità cogente, dal potere, dalle sopraffazioni)». Certo, essa può portare dentro di sé una ineliminabile dimensione utopica, in quanto è valore e, come tale, «trascendimento su un "ora" presente e tensione verso un non-ancora disegnato nel futuro e vissuto in anticipazione e protensione»¹¹. Nella vivente finitezza umana «l'esperienza artistica [...] ha a che fare fundamentalmente con questa dimensione esistenziale della libertà, poiché progetta e realizza una libertà nell'esistente, un valore e un fine nel sensibile corporeo»¹².

⁸ Tra quanti hanno saputo «rivitalizzare» la riflessione di Pareyson con lo stabilire una relazione consustanziale tra la categoria di «formazione» in pedagogia e la categoria di «formatività» in estetica, ci piace qui ricordare, nell'economia del presente lavoro, la riflessione estetico-educativa di ANGELA CHIONNA (*L'educazione estetica. Riflessioni e proposte*, Bari, Edizioni Levante, 1984); di MARIO GENNARI (*L'educazione estetica*, Milano, Bompiani, 1994); di MARCO DALLARI e CRISTINA FRANCUCCI (*L'esperienza pedagogica dell'arte*, Firenze, La Nuova Italia, 2001, pp. 9-88);

⁹ R.M. RILKE, *Elegie duinesi*, Firenze, Sansoni-Ed. Fussi, 1952, p. 31.

¹⁰ D. FORMAGGIO, *Corpo, Tempo, Arte*, in «Materiali filosofici», n. 11, 1984, p. 21.

¹¹ Ivi, p. 22.

¹² Ivi, p. 23

Si riconferma qui, per analogia, che ogni pedagogia è utopia e se questa si fa, innanzi tutto, critica dell'esistente, si apre insieme alla progettazione educativa, alla concreta disposizione di tutte le opportunità che possono promuovere il dispiegarsi della «persona» quando la si consideri (riprendiamo Pareyson) come «esistenza, come compito, come opera e come io»¹³.

Siamo persuasi che la genuina acquisizione della riflessione estetica fenomenologica, di cui si sono voluti dare solo dei passaggi, ci offre le prime categorie interpretative più generali dell'«estetica» dentro la quale (occorre dirlo) si specifica l'attività artistica. L'*opzione* teorica, qui assunta, è immanente e insieme consequenziale agli esiti della ricerca pedagogica di Patanè sull'educazione estetica. V'è di più: l'affermazione di Patanè secondo cui «l'educazione estetica necessita di una adeguata teoria estetica», e che questa teoria (con ricadute nella prassi) non può che essere *relazionale*, attesta l'affinità tra Patanè e l'orientamento *relazionistico* dell'estetica fenomenologica. Una *opzione* che ci consente una adeguata esplicitazione delle «intuizioni» e delle proposte del pedagogo; là dove questa operazione culturale non ha buon esito, anche per i limiti del pedagogo, ebbene *potrà* essere possibile dare un ulteriore contributo alla definizione e ai compiti dell'educazione estetica.

L'estetica relazionale a fondamento dell'educazione estetica.

Dopo un attento «censimento» della produzione filosofica e pedagogica dedicata al problema dell'estetica e dell'educazione estetica dal secondo dopoguerra (da Read a Woymar, da Lowenfeld a Milner)¹⁴, ad Antonio Santoni Rugiu¹⁵, Patanè rileva come le direzioni pedagogiche e didattiche

¹³ L. PAREYSON, *Esistenza e persona*, Genova, Il melangolo, 1985, p. 197.

¹⁴ Le opere a cui fa riferimento Patanè sono: H. READ, *Educare con l'arte*, Milano, Edizioni di Comunità, 1954; V. LOWENFELD, *L'arte del vostro bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1965; I. WOJNAR, *Estetica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1970; M. MILNER, *Disegno e creatività*, Firenze, La Nuova Italia, 1975. Non v'è dubbio che nella prospettiva di questi autori l'educazione estetica viene a configurarsi principalmente come un intervento educativo *attraverso* l'arte (Read) con forti venature psicologiche (Lowenfeld, Milner); cosicché i problemi della «artisticità» e della creatività, quelli della *forma* e del *giudizio* estetico, non ricevono una adeguata collocazione.

¹⁵ A. SANTONI RUGIU, *Il dramma come attività espressiva*, in «I problemi della pedagogia», 1960, 1, pp. 381-398; Id., *Creatività e deprivazione estetica*, Firenze, La Nuova Italia, 1969; A. SANTONI RUGIU, *L'educazione estetica*, Roma, Editori Riuniti, 1975; *Attività artistica e creativa*, in L. BORGHI (a cura di), *Prospettive dell'educazione elementare in Europa*, Firenze, La Nuova Italia, 1980, p. 213 e sgg. Le riflessioni che Santoni Rugiu suscita con i suoi interventi sull'educazione estetica, nell'arco di un cinquantennio, sono davvero ricche e stimolanti (sedimentando in essa molti riferimenti culturali: Read, Della Volpe, Gombrich, Bruner), anche se il pedagogo sfugge ai rischi di una precisa estetica e sceglie volontariamente di chiudersi nella sfera pragmatica e istituzionale.

di quegli autori «impostate come sono sull'impegno pragmatico, e pur con la ricchezza delle loro implicazioni pedagogiche e didattiche, finiscono per mettere da parte o per sottintendere il problema dell'interpretazione dell'arte e della sua essenziale significatività [...]; sempre più l'espressione estetica è assunta come semplice implicazione della prassi, di cui si constata l'esistenza dandola semplicemente per scontata, senza preoccuparsi di rintracciarne le motivazioni e le valenze teoretiche, [così] sembra che il come e il perché dell'espressione estetica, la valutazione teoretica del legame tra conoscenza estetica e conoscenza discorsiva non abbiano significato», mentre, al contrario, prosegue Patanè, «è vero che proprio da questo significato, dalla interpretazione che del fatto estetico si dà, che i problemi di natura pragmatica, e in primo luogo in sede pedagogica e didattica, trovano una loro corretta collocazione»¹⁶. L'aspetto singolare resta l'assenza di una ipotesi, di una teoria estetica che giustifichi le direzioni di una metodologia educativa qualsiasi. Ai pedagogisti italiani (e fra essi Baratto, Casotti, Faeti)¹⁷ manca, insomma, il coraggio di «definire nettamente una teoria estetica da cui far discendere inferenze pedagogiche e didattiche capaci di dare linfa vitale all'educazione estetica [...] si suppone che l'educazione estetica mediante la liberazione dell'espressione conduca a costituire i pilastri della ragione con un singolare rovesciamento del concetto romantico di una arte irrazionale e tutta sentimento»¹⁸.

Riprendiamo alcuni luoghi centrali della concezione relazionale dell'esperienza di Patanè, onde trarre delle inferenze per una metodologia educativa che ha nell'*estetica relazionale* uno dei suoi poli d'attrazione.

Un dato si è imposto alla riflessione: «che ciò che fonda la persona non è un mero essere, ma la coscienza di essere, coscienza di una trama di relazioni che travalica la stessa persona e per la quale coscienza si disfa l'identità sostanziale dell'io e della realtà»¹⁹. Il trascendentalismo gnoseologico, proprio della prospettiva relazionale, elimina ogni presupposto realistico alla base del rapporto gnoseologico di soggetto e oggetto; invero, l'essere in sé del soggetto e dell'oggetto si risolve (mai interamente) nelle relazioni provocate nel corso della ricerca. L'essere si predica mediante l'intera trama

¹⁶ L.R. PATANÈ, *EE*, p. 289; ma anche *PPR*, p. 307.

¹⁷ Non sarà superfluo ricordare che per la premessa metodologica qui assunta (le acquisizioni e le statuizioni di Patanè nell'ambito dell'educazione estetica vanno ricondotte alla riflessione pedagogica a lui coeva), si giustifica la produzione pedagogica; allora, nell'economia del presente lavoro, si fa riferimento a: S. BARATTO, *Problemi e metodo dell'educazione estetica*, Padova, Liviana, 1974; A. FAETI, *Creatività, condizionamento e organizzazione del consenso*, Bari, Dedalo, 1979; M. CASOTTI, *L'arte e l'educazione all'arte*, Brescia, La Scuola, 1981; F. CASOLI, *Creatività e linguaggi alternativi del bambino nella scuola di base*, Rimini, Maggioli, 1982.

¹⁸ L.R. PATANÈ, *EE*, p. 331.

¹⁹ L.R. PATANÈ, *PPR*, p. 83.

delle sue *relazioni* con l'altro da sé. Ed ogni relazione ci rimanda ad altra relazione e che la trama delle relazioni si dispiega all'infinito a comporre l'essere nella sua pienezza. «L'essere della persona è allora l'essere delle proprie trame relazionali-operazionali, e il prender possesso da parte sua di nuove relazioni significa per la persona un suo più pieno realizzarsi come ente operativo»²⁰.

Questa realizzazione esige varie attività e varie funzioni, per esempio l'attività scientifica. Lo scienziato cerca i mezzi di soluzione e compie con ciò una attività intellettuale. L'artista vive invece la tensione come elemento potenziale che si realizza in una nuova forma, in una nuova armonia. La differenza tra l'estetico e l'intellettuale dipende dal luogo in cui cade l'accento nel ritmo costante che segna la interazione dell'essere vivente con il mondo che lo circonda. In quel ritmo la funzione dell'arte riguarda la forma, quella dello scienziato la ricerca, la scoperta di strumenti adatti alla soluzione dei problemi scientifici.

Ci avviciniamo sempre più nel cuore dell'estetica relazionale ed è singolare, ma non sorprende, il procedimento adottato da Patanè per rivendicare all'attività estetica una sua autonomia, entrando diritto negli elementi caratterizzanti il processo di conoscenza: «intuizione», «sentimento», «espressione». Ed importa sottolineare che nel *continuum* dell'esperienza, così come comporta la concezione relazionale dell'esperienza, quei momenti non sono affatto scissi l'uno dall'altro; l'eventuale predominanza di uno di quei momenti dipende dalla differenza a cui è rivolta l'indagine dell'uomo, ovvero ancora l'esperienza che vuole acquisire (e la persona, ce lo ricordano Dewey e Paci, è *nell'esperienza*; perché ancora «tutto ciò che è nell'esperienza è in relazione reciproca»)²¹.

Si esamini l'atto dell'intuire riprendendo, sinteticamente, alcuni luoghi dei *Principi teorici per una pedagogia relazionale*. C'è una prima forma di intuizione in cui il soggetto si trova fuso e confuso con l'oggetto intuito in un enigmatico oggetto nuovo che il soggetto, totalmente (sincreticamente) coinvolto, non può più scindere e se vuole intenderlo può solo rappresentarselo rappresentando non l'oggettività dell'oggetto ma se stesso con l'oggetto reciprocamente comunicante con esso. C'è una seconda forma di intuizione in cui il soggetto non emotivamente coinvolto o coinvolto quel tanto che basta recupera analiticamente l'oggetto nella sua oggettività e se stesso nella propria soggettività, e intende non l'oggetto che gli si dà fenomenicamente, ma le relazioni che tra soggetto e oggetto intercorrono e su

²⁰ Ivi, p. 87.

²¹ J. DEWEY, *La ricerca della certezza*, Firenze, La Nuova Italia, 1966, p. 223-228; E. PACI, *Tempo e relazione*, Torino, Tylor, 1954.

cui la ragione si costruisce l'oggetto fenomenico affidandosi al giudizio che estrapola da un *continuum* esperienziale e alla verifica della prassi. Nella prima forma, il processo è «estetico»: il soggetto resta immobile nella propria ontologicità metafisica (l'unità di soggetto e oggetto); nella seconda il soggetto col suo «conoscere» tutto rivolto alla prassi e al suo rovesciarsi, intende il mondo per trasformarlo e di fatto «creativamente» lo trasforma²². «Si potrebbe affermare – prosegue Patanè – che l'artista, quando è tale, crea “oggetti ontologici” esemplari, mentre l'intelletto oggettivo che “conosce” crea “oggetti relazionali” da trasformare»²³.

A parte qualche perplessità che solleva la distinzione tra «oggetti ontologici» e «oggetti scientifici» (l'arte, quanto la scienza, crea «oggetti relazionali»: un testo letterario, un brano musicale, una scultura, una opera architettonica, pur nella loro «ontologicità», che vorremmo mutuare in *unicità* conferita dallo stile, sono essenzialmente *relazionali* per via della «comunicazione» che essi attuano), convincente è la differenziazione dei processi, come convincente è l'intervento educativo che si delinea nel processo intuitivo. Vediamo più da vicino: «Se l'emozione suscitata dall'unità di soggetto e oggetto è profonda e vale la pena di essere vissuta fino in fondo, [l'educatore] sceglierà le vie della produzione estetica, porterà il bambino ad approfondire l'esperienza e, se è in grado di farlo, in questo approfondimento e solo in esso, e mediante esso, ad acquisire mezzi espressivi adeguati». Rafforzando il senso di queste osservazioni si potrebbe dire che «è in una corretta valutazione dell'intuizione come attività noetico-estetica fondante nei suoi simboli, o meglio riscoprente in essi, sul piano trascendentale, l'essere, la chiave dell'estetica, così come è in essa la chiave della gnoseologia»²⁴. Si rifletta: una «corretta valutazione dell'intuizione come attività noetico-estetica»; essa è un richiamo alla «rappresentazione» quale elemento fondante dell'attività conoscitiva che è poi quella propriamente artistica. La rappresentazione, infatti, è una sistemazione più vasta: essa implica non soltanto la cooperazione, ma anche l'aiuto della memoria, l'educazione dei sentimenti, il controllo dell'esperienza, l'organizzazione della ragione che noi ritroviamo nell'opera d'arte. «L'artista è tale non solo per il pieno possesso di mezzi espressivi adeguati all'intuizione [...], ma anche per la pienezza della sua intuizione a cui partecipa con la ricchezza di tutte le implicazioni della sua personalità oltre che con tutta l'interiore ricchezza della sua vita emotiva»²⁵.

²² L.R. PATANÈ, *Intuizione e globalismo*, in PPR, pp. 180-210; *Postilla n. 12: Soggettività della cognitività intuitiva*, ivi, pp. 192-194.

²³ L.R. PATANÈ, *EE*, p. 338.

²⁴ *Universale e individuo nel processo conoscitivo*, in PPR, pp. 173-187.

²⁵ *Conoscenza intuitiva, arte e carattere estetico nel pensiero infantile*, in PPR, p. 293.

Soffermendosi poi a definire il *Carattere estetico del pensiero infantile*, distinguendo in esso un carattere estetico prodotto da una «intuizione globale», sincretica, da quello propriamente artistico, voluto e intenzionale, finalizzato alla *forma*, Patanè rileva come anche nella prima fase dell'intuizione sia importante fornire al discente corrette ed adeguate esperienze di tipo estetico e nello stesso tempo la necessità di una educazione *dell'espressione* estetica e *all'espressione* estetica al solo fine di disciplinare e di ordinare dentro «l'espressione» l'originaria intuizione. La disciplina del linguaggio «non è semplicemente un fattore estetico, ma anche un fattore di ordine morale e ideale poiché è nell'oggettivazione di sé nel linguaggio come proprio atto creativo che lo spirito acquisisce [...] consapevolezza di sé [...] non solo contemplandosi nell'espressione, ma anche determinandosi come atto e possedendosi come determinazione»²⁶.

Non è il caso qui di rilevare oscillazioni e assenze nella riflessione di Patanè (quale sia il valore della *forma* nell'arte; quale la funzione del *fare*; quale il rilievo della *tecnica*; quanto incide il processo *interpretativo-formativo* dell'arte nella formazione estetica, non ci è dato saperlo), c'è comunque da registrare che sono stati compiuti passi decisivi per l'educazione estetica sul fondamento di una *estetica relazionale* che per sua natura non può sostare nei luoghi rassicuranti dell'educazione al «bello» o nella teoria dell'arte come «rispecchiamento».

Esperienza artistica e contemplazione estetica nell'orizzonte unitario della formazione.

Vorremmo tentare di percorrere, con le parole di Jauss, la «via della formazione estetica» attraverso interventi didattici mirati alla *comprensione* dell'opera d'arte, prolungando e rafforzando le indicazioni di Patanè sulla didattica della lettura; riprendendo, se necessario, alcuni luoghi significativi dell'orientamento estetico *relazionista* ed in recenti indirizzi sul linguaggio e sulla percezione visiva: basti pensare a Italo Calvino, a Roland Barthes, a Rudolf Arnheim.

Il primo problema didattico che si presenta nasce in sede di ermeneusi del testo. L'educatore che accetta il rischio dello scandalo semiotico dell'opera d'arte, ovvero, potremmo dire con Umberto Eco, la *polisemia* dell'opera d'arte²⁷, preferendo la via estetica alla più rassicurante e tranquilla strada del-

²⁶ Ivi, p. 298

²⁷ U. ECO, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi letterari*, Milano, Bompiani, 1979.

l'approccio storico e filologico, porta se stesso e i suoi allievi nella posizione capace di dare un contributo alla individuazione del senso dell'opera e del farsi dei linguaggi che la veicolano; entra cioè all'interno di quel fenomeno che Jauss definisce il *circolo ermeneutico* dell'estetica. Una frase di Jauss esprime in maniera particolarmente significativa la concezione legata all'idea di circolo ermeneutico da lui praticata: «l'opera di ciascuno può diventare l'orizzonte che dischiude il senso del mondo a partire dalla visuale dell'altro»²⁸.

Torniamo all'opera d'arte, senza avere la pretesa di dare una definizione di *cos'è l'arte*. Per quanti abbiano frequentato i luoghi dell'estetica fenomenologica (Pareyson, Paci, Anceschi, Formaggio) non esiterà a riconoscere il passaggio «senza ritorno» dell'estetica italiana da una posizione «precettistica» e «normativa» della filosofia dell'arte ad una *analisi fenomenologica dell'arte*, meno compatta ed univoca, più aperta e problematica, nella quale confluiscono tanto l'ermeneutica quanto la semiotica²⁹. Ed è alla luce delle analisi di questi studiosi sull'arte che potremmo tentare di dire che la formazione dell'opera d'arte ha un senso di *avventura*: non è mai programmata, il *cosa* e il *come* fare, dopo aver rotto il carattere indistinto dell'intuizione (ce lo ricorda ancora Patanè), si scoprono e si inventano nel corso del fare stesso e solo dopo che l'operazione è riuscita appare ciò che è stato fatto era appunto il da farsi e il modo in cui è stato fatto era l'unico possibile. E quale che sia lo «spunto» (il germe dell'opera), la sua effettiva tendenza alla *forma*, rivelazione del «sensibile», non si rivela che attraverso *l'attività formativa* dell'artista nel processo che lo sviluppa e lo conduce alla *forma*³⁰. Se questa è la legge interna all'arte, ed è *un'arte*

²⁸ H.R. JAUSS, *Estetica della ricezione*, Napoli, Guida, 1988, p. 147.

²⁹ Se si richiamano, a questo proposito, la fenomenologia dei processi formativi in Paci e in Pareyson (E. PACI, *Dall'esistenzialismo al relazionismo*, Messina-Firenze, D'Anna, 1957; L. PAREYSON, *Estetica, teoria della formatività*, cit.); la logica della progettualità virtuale in DINO FORMAGGIO (*Fenomenologia della tecnica artistica*, Parma-Lucca, Pratiche Editrice, 1978); la virtualità presentativa della forma in ROSARIO ASSUNTO (*Forma e destino*, Milano, Mursia, 1957); la sintesi di forma e evento in CARLO DIANO (*Forma ed evento*, Venezia, Neri Pozza, 1952); l'estetica mondana di RENATO BARILLI (*Per una estetica mondana*, Bologna, Il Mulino, 1964); la fenomenologia delle forme artistiche in GILLO DORFLES (*Il divenire delle arti*, Torino, Einaudi, 1959), non si stenterà a riconoscere la tendenza della riflessione estetica italiana (post-crociana e anticrociana), tesa tra esistenzialismo e fenomenologia, verso un sostanziale recupero teorico(-pedagogico) dell'esperienza estetica e artistica, che si specifica all'interno delle varie prospettive, nel senso che i concreti problemi della *forma* e della *formatività* assumono una decisiva importanza, in alternativa ad ogni pronuncia idealista, e in connessione con l'affiorare di una atteggiamento fenomenologico ed ermeneutico.

³⁰ Ad ogni atto del fare «può» e «deve» essere attribuita la caratteristica di «artisticità»: «questa attività che inerisce genericamente a tutta l'esperienza e che, se opportunamente specificata, costituisce ciò che propriamente chiamiamo arte, è la *formatività*, cioè un *tal fare* che, mentre fa, inventa *il modo di fare*: produzione che è al tempo stesso e indivisibilmente, invenzione»: L. PAREYSON, *Estetica, teoria della formatività*, Firenze, Sansoni, 1954, p. 18.

che si apprende, anche l'*interpretazione* da parte del lettore (critico o più semplicemente conoscitore) mette capo ad un processo di formazione. L'*interpretazione*, in quanto *ricettività*, è contemplazione; in quanto *attività*, è produttiva e formativa; in quanto è *personale*, è movimento, ricerca. Da questo punto di vista si può dire che c'è una critica interna allo stesso processo artistico, che guida la ricerca della forma; al «critico», propriamente detto, e, meglio ancora, all'insegnante, non è affidato altro compito che quello di ripercorrere questa trama interpretativa dell'opera per farne emergere tematicamente il principio di «coerenza formale»³¹. Si tratta, in un certo senso, di «un'arte sopra l'arte» e non certamente di quella «critica estetica», erudita, appesantita da note filologiche.

Per questo la figura del «circolo ermeneutico» rappresenta la possibilità di affermare la superiorità dell'idea di *comprensione* su quella di spiegazione, e di ribadire come *comprendere* non sia mai una operazione passiva, ma attiva, un laboratorio del *pensare* e del *fare*.

Una esperienza altamente formativa è in questo senso la lettura. Leggere è soprattutto un metodo intellettuale per organizzare il sapere, significa mettere attenzione e conoscenza al servizio della «comprensione», affinché la ricostruzione sia selezione critica, collegamento fra notizie, problematizzazione del testo. Tale conquista risulta più facile se fin dalla scuola elementare la lettura non è vissuta come tecnica, ma si solleva l'intervento dell'alunno e lo si stimola a finalizzare il momento della decifrazione all'interpretazione-costruzione del significato, lo si abitua – ammonisce Barthes – ad assumere un atteggiamento «da lettore»³². Il lettore, in questi casi si trasforma in esploratore che si muove in uno spazio non per «colonizzarlo», ma solo per soggiornarvi per un tempo sufficiente affinché egli scopra assonanze, dissonanze e risonanze³³. A riconoscere e formulare quelle questioni che si trasformano in vita e che qualificano l'uomo come «persona intera». A questo proposito, Pareyson (che ci ha lungamente accompagnato), rimeditando il pensiero heideggeriano, innesta il tema personalistico dell'individuo, visto come via di accesso e strumento rivelativi della «verità» che viene stabilita attraverso l'interpretazione/comprensione del testo. Ogni interpretazione ha carattere ontologico: «L'opera non si offre al di fuori della interpretazione che se ne dà, e che significa che per un verso opera e interpretazione si identificano e per l'altro l'opera risiede nell'interpretazione come suo giudice e norma [...] Il regno dell'interpretazione è il regno della molteplicità anzi infinità del conoscere [e] questa molteplicità

³¹ L.R. PATANÈ, *Appunti per una didattica della lettura del libro ...*, cit., pp. 9-11.

³² Cfr.: R. BARTHES, *Il piacere del testo*, Torino, Einaudi, 1985.

³³ I. CALVINO, *Lezioni americane*, Milano, Garzanti, 1988, in particolare pp. 81-98.

cità denota piuttosto l'inesauribilità di tutto quanto è spirituale»³⁴. Chi «realizza» e chi legge si incontrano dunque, idealmente e concretamente grazie all'oggetto artistico e si osservano, si conoscono. «La lettura è una amicizia», scriveva l'indimenticato Marcel Proust: leggere significa cercare oltre e con piacere mettersi in relazione con lo spirito che l'ha animata, con l'intelligenza che guarda l'universo e cerca di comprenderlo, di goderne, e contemporaneamente offre all'altro, a noi, la medesima occasione³⁵.

Strettamente collegata alla lettura, l'una non esiste senza l'altra, la scrittura assume una importanza rilevante nel processo di educazione linguistica come parte integrante della formazione estetica. Il linguaggio non è solamente uno strumento, che l'uomo possiede accanto agli altri, benché soltanto il linguaggio assicura la possibilità di stare in mezzo alla manifesta via dell'esistente. La bellezza è muta se non c'è l'uomo a contemplarla. Solamente dove c'è la parola, c'è il mondo, cioè la mutevole sfera di decisioni e opere, di azioni e responsabilità, ma altresì di arbitrio e rumore, di smarrimento e confusione. E solamente dove c'è mondo, c'è storia. La disciplina del linguaggio, ce lo ricorda ancora Patanè, non è semplicemente un fattore estetico, ma anche un fattore di ordine morale ed ideale poiché è nell'oggettivazione di sé nel linguaggio che lo spirito acquisisce consapevolezza di sé. Puntuali, a questo proposito, giungono le indicazioni del pedagogo sulla complementarità tra competenza testuale e sviluppo del linguaggio che si snoda dalla capacità di comprensione del testo all'uso personale e creativo della scrittura³⁶.

Ma il discorso didattico fin qui condotto sulla conquista dell'esteticità dell'espressione attraverso la competenza testuale e linguistica, inserendosi in un programma educativo che intende promuovere l'esperienza estetica come *produzione e contemplazione*, ci conduce ad altri temi e suggerimenti pedagogici che qui possiamo solo accennare.

L'esperienza artistica e estetica (creazione e contemplazione), conduce il soggetto ad una rinnovata percezione di sé, alle potenzialità interne, singolari, in parte riconducibili anche al mutevole e all'inconcettualizzabile di cui è fatta l'esistenza concreta, esperita in prima persona. Nell'attività contemplativa, in cui consiste la fruizione estetica, si sviluppa una attività che perfeziona lo stesso soggetto contemplante nel momento in cui viene a contatto con la molteplicità dei contenuti spirituali, con la novità dei punti di vista, con la pluralità dei modi di vedere. Avviando fin dall'inizio una adeguata formazione del gusto, nella consapevolezza che la funzione estetica esercitata con acume critico promuove la disponibilità a crescere, pro-

³⁴ L. PAREYSON, *Estetica*, Milano, Bompiani, 1988, pp. 281-283.

³⁵ M. PROUST, *Commento a «Sesamo e i gigli»*, a cura di G. MACCHIA, Milano, Editoriale Nuova, 1982, p. 31.

³⁶ L.R. PATANÈ, *Appunti per una didattica della lettura del libro...*, cit., pp. 3-4.

prio perché l'opera d'arte scaturisce da una tensione che porta l'uomo al di là dell'«insufficienza del presente» (Hegel), al di là dei limiti del tempo e dello spazio, l'uomo potrebbe trovarsi capace di superare l'unilateralità della specializzazione che impoverisce non solo il rapporto del soggetto con la realtà, ma anche la possibilità di agire nei suoi confronti. Essa, l'esperienza estetica, non è una amputazione, ma una «integrazione»: la persona è colta nella sua integrità, anzi nell'integrità del suo valore: la contemplazione estetica assume la funzione di concluderla e definirla³⁷. Allora se l'esperienza estetica è per grandissima parte, *esperienza sensibile*, ed è a livello di *sensibilità* che si manifesta e va definito il piacere estetico, essa è però anche esperienza mentale (ossia culturale), in quanto la consapevolezza della distinzione tra soggetto e oggetto estetico, e la consapevolezza dell'avvenuta riunificazione nell'opera d'arte, contribuisce in modo sostanziale a determinarla. Del resto a non altro volge l'«estetica relazionale» di Patanè.

Giova ricordare i rilievi critici di Patanè al concetto di «intuizione»: l'intuizione può essere considerata un semplice «dato» e allora è oggetto della fisica, ma l'intuizione è un prodotto del soggetto attivo e quella artistica è la massima dimostrazione di questa attività e, in un certo senso, ne è anche l'espressione. Allora nell'intuizione non si deve vedere tanto l'affiorare di un dato, quanto l'esercizio di un giudizio³⁸. È difficile non riconoscere in questa impostazione alcuni tratti decisamente concordanti con la *Gestalttheorie* e l'utilizzo di essa per una didattica dell'arte. Indicazioni in tal senso ci provengono dall'opera di Arnheim su *Arte e percezione visiva*, nella cui *Introduzione* l'autore avvia il suo discorso ponendosi proprio il problema pedagogico-didattico della iniziazione alla comprensione delle opere d'arte, con particolare riferimento alle arti figurative. Il punto nodale del discorso di Arnheim è da individuarsi nel concetto di percezione che egli prospetta: ispirandosi alla teoria della *Gestalt*, Arnheim concepisce la percezione come atto globale, in cui confluiscono tutte le facoltà umane, dall'intuizione all'immaginazione, al pensiero, tendente ad afferrare, in modo creativo, la realtà. Essa non è mera registrazione di fatti, ma comprensione e visione globale delle strutture significanti di un determinato schema compositivo. Se questo vale per la percezione di qualsiasi oggetto, a maggior ragione vale per le opere d'arte³⁹.

³⁷ L. PAREYSON, *Teoria dell'arte. Saggio di estetica*, Milano, Marzorati, 1986, pp. 26-27. Anche ROSARIO ASSUNTO parla di «integrazione estetica» (*L'integrazione estetica*, Milano, Comunit. 1959) e le indicazioni preziose avanzate ci pare che debbano essere urgentemente accolte per la formazione di abilità e di abitudini creative fin dai primi stadi del processo di sviluppo.

³⁸ L.R. PATANÈ, *Postilla n. 12: Soggettività della cognitività intuitiva*, PPR, (1975, 2^a ed.), pp. 192-194.

³⁹ R. ARNHEIM, *Arte e percezione visiva*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1971, pp. XX-XXI.

La percezione estetica si attua dunque in un approccio tendente ad affrontare l'opera nella sua globalità, sì da comprenderne, con la struttura d'insieme, il messaggio da essa trasmesso. Si tratta di individuare il tema centrale, la chiave interpretativa, il nucleo essenziale a cui si ricollega ogni elemento per procedere all'esame delle componenti principali, immedesimandosi nel processo creativo fino al punto di cogliere i rapporti strutturali e i meccanismi formali nel loro stesso farsi⁴⁰.

Queste indicazioni fornite da Arnheim sugli aspetti strutturali e formali dell'opera d'arte, possono assolvere una funzione propedeutica nei confronti di una educazione alla rievocazione estetica, in quanto sgombrano l'animo dall'interesse per gli aspetti contenutistici della composizione e della predominanza degli elementi suggestivi ai quali ricorre sovente la didattica tradizionale dell'arte. Chi impara a vedere l'opera come pura forma, come rapporto di volumi, come gioco di luci e di ombre, si mette nella migliore condizione per poterla «ricreare», cioè per poterne fare una ri-evocazione estetica. E se il discorso di Arnheim può essere solo introduttivo ad un approccio tecnico-estetico all'opera d'arte, poi bisogna *saper vedere, saper percepire* (torna alla mente la formula di Berkeley: *l'esse est percipi*) e a questi compiti concorre l'educazione, l'originalità dell'opera, al di là del soggetto rappresentato, che può essere comune a diverse opere d'arte.

Per questo occorre che l'educazione estetica si configuri come educazione alla ricerca del singolare nella sua stessa individualità, alla individuazione di quanto vi è originale nelle opere d'arte e in ogni singola opera d'arte. Occorre cioè che l'«oggetto estetico» sia capace di *sporgere*, dal flusso percettivo, di costituirsi, contestualmente, come *figura* rispetto ad uno *sfondo*, anche se sappiamo che questa capacità di essere figura, non dipende solamente dall'oggetto, ma dall'investimento intenzionale-intersoggettivo compiuto su di esso, e dunque anche dalla capacità della *mediazione pedagogico-critica* di evidenziarne i caratteri di differenza e di novità.

La formazione estetica, così ripensata e arricchita, si trasforma in un fondamentale strumento di sollecitazione, revisione, ridefinizione del mondo, contro i rischi dell'alienazione, della frantumazione e della standardizzazione cognitiva e immaginativa. *L'esperienza estetica* attraverso l'arte, rompendo gli schemi del già visto e udito, consente di dilatare e intensificare i nostri sensi, di eludere ogni confine e moltiplicare le prospettive da cui guardare la realtà. *L'educazione estetica* (attraverso l'educazione artistica e l'istruzione artistica) deve rivestire, in ogni grado e ordine di scuola, un ruolo sempre più centrale e qualificante. Ad essa non va assegnata una finalità di «educazione al bello»

⁴⁰ Ivi, pp. 362-365; ma anche, dello stesso autore, *Pensieri sull'educazione artistica Palermo, Aesthetica*, 1992.

o di «educazione al gusto» (pur nel rispetto delle posizioni di Shaftesbury e di Schiller), bensì anche di formazione di una coscienza percettiva (che sappia cogliere le modalità diverse del nostro «vedere») e di potenziamento della fantasia e dell'immaginazione, come pure di crescita di una sensibilità rispetto al gioco delle forme e al ruolo stesso della forma nella percezione e nell'esperienza. Se così è, all'educazione estetica intesa in senso allargato va riconosciuto un ruolo sempre più decisivo nell'iter formativo. Anche se essa deve percorrere vie nuove rispetto al passato, più aperte a sondare tutti i legami che essa ha con l'esperienza, l'ideazione, la percezione stessa e tutti i percorsi che proprio l'attuale riflessione sull'arte e sulla creatività ci hanno messo a disposizione. Ricordando anche che non c'è formazione (dell'uomo) senza un cammino (intimo, personale) con l'esperienza estetica, di cui il pedagogo deve essere ben consapevole e imparare a gestire con spirito sperimentale sì, ma anche con un ricco supporto di lavoro teorico.

A tal fine discipline quali l'educazione artistica, da sempre marginalizzata da una visione della didattica fondata sull'asse: lingua – storia – scienza, viene ad assumere un ruolo rilevante. Infatti questa disciplina, sicuramente più di altre, può favorire nello sviluppo dei saperi, l'integrazione tra le diverse forme dell'esperienza comunicativa, riconoscendo valore e specificità funzionale alla parola, all'immagine, al suono, e meglio di altre discipline interpreta la dimensione poetica dell'agire assumendo anche la qualità della dimensione operativa come fattore proprio della conoscenza. Ma per assumere questo nuovo «status» la stessa deve emanciparsi dalla sua attuale condizione di attività motivazionale per pervenire ad un approccio cognitivo finalizzato allo sviluppo di un pensiero critico e riflessivo.

È allora fondamentale che la scuola maturi, per l'educazione artistica, la consapevolezza che un intervento di innovazione didattica, deve necessariamente prevedere una generale ridefinizione della disciplina in senso *epistemico* e che, all'interno di ogni curriculum scolastico, si deve tenere fisso lo sguardo sia alla funzione formativa dell'arte, sia al suo ruolo di sfida cognitiva.

Non si tratta di formare artisti: si tratta di sviluppare in tutti i soggetti educandi quelle capacità sentimentali, fantastiche, creative, che erroneamente si ritiene costituiscano la dote esclusiva degli artisti. Educazione, dunque, come opera di liberazione della persona intera: razionalità e affettività, immaginazione e creatività, interiorità e relazionalità.

Pedagogia, dunque, come *scienza integrata della formazione umana*.