

L'analisi qualitativa dell'esperienza diretta

Festschrift in onore di Giuseppe Galli

a cura di
Andrzej Zuczkowski
Ivana Bianchi



Università degli Studi di Macerata
Dipartimento di Scienza
dell'Educazione e della Formazione

inv. N.° 2235 del 28.07.11

Copyright © MMIX
ARACNE editrice S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Raffaele Garofalo, 133 A/B
00173 Roma
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-2916-9

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

1 edizione: novembre 2009

Indice

- Presentazione del volume**, di A. Zuczkowski, I. Bianchi 9
L'allievo nei ricordi del Maestro di R. Canestrari 11
Autobiografia scientifica di G. Galli 13

DAL CONVEGNO IN ONORE DI GIUSEPPE GALLI "L'ANALISI QUALITATIVA DELL'ESPERIENZA DIRETTA IN PSICOLOGIA GENERALE" (MACERATA, 11-12 DICEMBRE 2009)

- Il "criterio dell'umano" nella ricerca fenomenologica** di M. Armezzani 23
Le qualità di una ricerca discorsiva di G. Mininni 45
Tra psicologia e neuroscienze: il problema del soggetto di L. Mecacci 67
Tra ricerca qualitativa e ricerca quantitativa: gli approcci di ricerca *Mixed-Methods* di F. Lucidi, F. Alivernini 77

SEZIONE PSICOLOGICA 95

- Sorprese nella percezione amodale** di M. Zanforlin 97
Illusioni ottico-geometriche, IX: l'effetto verniero di G.B. Vicario 103
Il campo visivo fenomenico come campo vettoriale di R. Luccio, G. Caporusso 113
La teoria dell'espressione tra arte e scienza: dalle sperimentazioni futuriste alle ricerche psicologiche del primo Novecento di G. Bartoli 121
Simmetria, riflessione apparente e altre illusioni visive di P. Bonaiuto, V. Biasi, S. Longo 135
Qualità espressive e spazio di vita nella criminogenesi della schizofrenia di A. Balloni 143

- Le forme dell'esperienza diretta** di I. Bianchi 151
- Indicatori Linguistici Percettivi e Cognitivi (ILPeC) e Teoria del Noto, Ignoto, Creduto (NIC)** di A. Zuczkowski 163
- Il dialogo come Gestalt: un modello di analisi** di I. Riccioni, C. Canestrari, R. Bongelli 173
- La psicologia della Gestalt come teoria della complessità** di S. Polenta 185
- Un approccio olistico alla psicologia dello sport** di T. Agostini, G. Righi, A. Galmonte 195
- Emozioni e perdono** di P. E. Ricci Bitti, L. Bonfiglioli 205
- Rappresentazioni del terrorismo, identità culturali e atteggiamenti sociopolitici** di P. Battistelli, L. Palareti, S. Passini 215
- Rappresentazioni sociali e senso comune** di A. Palmonari 225
- Il tema della fiducia nelle formulazioni teoriche recenti della psicologia sociale e della psicologia dello sviluppo** di A. Fermani, M. Muzi 233
- Metodo fenomenologico e metodo sperimentale nelle ricerche in età prescolare. Due studi a confronto** di A. Arfelli Galli 243
- Fare formazione oggi** di B. Pojaghi, P. Nicolini 251
- La molteplicità dell'Io e del suo ambiente. Il principio della molteplicità dei campi e le sue potenzialità nei processi diagnostici e terapeutici** di G. Stemberger 261
- Connessione e segregazione nella dinamica relazionale psicoterapeutica** di E. Trombini, G. Trombini 275
- Hamlet e la procrastinazione** di P. Lavanchy 283
- La conversazione asimmetrica non-cooperativa** di G. Lai 291
- L'uomo come soggetto in medicina. Fondamenti teorici per un orientamento etico della Medicina** di W. Pieringer 299

SEZIONE FILOSOFICA 313

- 1. La funzione della psicologia nel quadro interdisciplinare della ricerca semiotico-testologica** di J. S. Petőfi 315
- Una pubblicità negativa: Wittgenstein lettore di Köhler.** di F. Toccafondi 323
- Io fenomenico, autocoscienza e autoconoscenza** di F. Orilia 333

Individui senza virtù? Un'alternativa al narcisismo, in dialogo fra filosofia e scienze umane di L. Alici 341

La parola umana. Evento e rivelazione di G. Ferretti 351

Psicologia del rispetto e nuova antropologia di R. Mancini 367

Autenticità e distruzione. A proposito della *Psicologia delle virtù sociali* di G. Galli di S. Labato 379

Platone e i limiti della conoscenza umana di M. Migliori 391

Aristotele e il problema della "qualità". Esame dei nessi fra qualità, passioni e virtù, tra *Categorie*, *Metafisica* ed *Etiche* di A. Fermani 407

Causalità e temporalità di M. Buzzoni 417

La professione come pratica interpretativa: note sull'esercitare l'architettura di C. Danani 425

Atti giuridici tetravalenti? Saggio sul concetto di valenza nella semiotica dell'atto giuridico di P. Di Lucia 435

Divagazioni linguistiche e territoriali attorno a un filosofo: Montaigne a Loreto di G. Almanza 445

SEZIONE PEDAGOGICA 453

L'educazione estetica: le ragioni di un incontro tra psicologia, estetica e pedagogia di R. Tumino 455

L'impiego del software nell'analisi qualitativa di L. Cadei, D. Simeone 465

Il sistema formativo integrato e la scelta della sinergia di M. Corsi 473

Globalizzazione ed educazione. Aspetti e motivi del recente dibattito sul multiculturalismo di A. Ascenzi 481

L'editoria scolastica cattolica dall'età giolittiana al fascismo. Il caso della SEI di Torino e dell'Editrice La Scuola di Brescia di R. Sani 493

L'educazione estetica: le ragioni di un incontro tra psicologia, estetica e pedagogia

di Raffaele Tumino*

1. La dimensione estetica

Il viaggiatore attento che sotto l'impulso di motivazioni non effimere giunge a Ferrara, indugerà sovente nell'ammirare gli innumerevoli luoghi che custodiscono e proiettano in un lontano futuro il passato della città estense, disponendolo in una condizione d'animo incline allo stupore. La costrizione, solo apparente, degli edifici esterni non contrae lo spazio esistenziale del viaggiatore che anzi sembra dilatarsi proprio in virtù della configurazione e della collocazione degli edifici nella struttura urbanistica: lo straordinario valore spaziale del Quadrivio degli Angeli, il respiro arioso della piazza Ariostea, la prospettiva della Certosa rossettiana e quella del Corso della Giovecca, la luminosa imponenza del Castello. Ovunque si *percepisce* il senso di una armonia prestabilita tra uomo e città sapientemente cercata e realizzata nel corso secolare della città estense. Basterebbe percorrere a piedi le mura che cingono la città per notare i segni ancora vivi e ora mirabilmente fusi dell'antica e moderna Ferrara, della continuità che lega l'uomo, la città e la campagna. «La forza — scrive Carlo Bassi in una pregevolissima *Guida* alla città estense che è bene dire subito si avvale dei criteri estetici suggeriti da Aby Warburg, da Ernst H. Gombrich e da Rudolf Arnheim — sta nel disegno di una invenzione formale, non causale, la quale, in virtù di una carica esistenziale molto intensa, diventa sostanza poetica» (Bassi, 1994, p. 238). Quella medesima sostanza che palpita nelle pagine di Giorgio Bassani, nelle "visioni" di Michelangelo Antonioni, di Florestano Vancini.

L'immersione in un contesto in cui città, arte e natura si confondono e si fondono, fa affiorare le condotte dell'avventura, che spesso ri-

* Professore associato di Pedagogia Generale e Sociale, Università di Macerata.

mangono sepolte sotto le macerie e le stratificazioni del nostro sviluppo filogenetico. Sterrare queste radici ha il significato di una complessa trasformazione. E di una epifania dello spirito. Del resto, da ogni viaggio si ritorna sempre cambiati. L'*esperienza estetica* che il viaggio comporta si iscrive sempre nella vita del viaggiatore: sul suo senso dell'abitare, sul suo concetto di *differenza*, sul portato etico-ontologico del suo *essere*. Le grandi utopie educative non dimenticando il problema della formazione del cittadino, lo hanno affiancato a quello della sua vita quotidiana. In essa viene decidendosi il tragitto della maturazione personale che non è mai astratto dai luoghi in cui si conforma. Non vi è Joyce senza Dublino, Saba senza Trieste, Urzidil senza Praga, Altenberg senza Vienna, Benjamin senza Berlino, Allen senza New York, Volponi senza Pesaro, Bassani senza... Ferrara.

Abbiamo voluto evocare, in queste battute introduttive, i luoghi, la suggestione ricevuta, l'incantevole bellezza che si coglie anche a livello della "percezione", la particolare esperienza estetica, cognitiva ed emotiva, che scaturisce dalla visita e dalla frequenza della città estense. Sensazioni e sentimenti che stimolati o, se si preferisce, *educati* dalla psicologia *gestaltista* e dall'estetica *fenomenologica* sono stati determinanti per questo intervento volto ad una proposta chiarificatrice circa la natura e i compiti di una educazione estetica.

2. L'educazione estetica è riferibile solo all'arte?

Torniamo al nostro itinerario con cui abbiamo aperto il nostro intervento. Quivi abbiamo indicato alcuni luoghi cruciali dell'esperienza estetica: la *percezione*, la *forma*, il *sensibile*, il *piacere*, la *fruizione*. Si pongono alcuni punti di domanda: l'educazione estetica è riferibile solo all'esperienza artistica propriamente detta, cioè al *fare arte* (creazione) e alla *contemplazione* (fruizione), indicando così «l'insieme dei processi cognitivi ed esecutivi che portano il fruitore a sancire l'artisticità di un'opera ed a goderne» (Argenton, 1996, p. 178)? Oppure deve intendersi l'insieme dei processi cognitivi, motivazionali, intellettivi e affettivi, che portano l'essere umano a valutare qualche cosa — qualsiasi cosa essa sia — bella o brutta, piacevole o spiacevole, attraente o ripugnante, interessante o noiosa, divertente o rattristante.

L'esperienza estetica rappresenterebbe il risultato, l'esito di un processo di conoscenza guidato e regolato da un insieme di fattori in interazione fra loro, legati sia alle condizioni e al funzionamento del nostro organismo che all'utilizzo degli elementi di esperienza e di conoscenza del mondo che l'organismo stesso ha acquisito. Dimensione interiore, legata e collegata alla struttura, alla organizzazione e al funzionamento dell'attività percettiva e rappresentativa, tramite la quale esperiamo e conosciamo, o interagiamo con le porzioni di realtà con cui veniamo a contatto. Per l'estetica fenomenologica l'esperienza estetica rappresenta non solo un paradigma di *ricezione* e di *conoscenza*, ma anche un *paradigma di senso* costituendosi così come *vettore valoriale*. La *teoria della formatività* di Pareyson 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*¹.

È bene tenere a mente la distinzione operata da Pareyson. Riprendendo il legame esperienza estetica-esperienza artistica si squadernano altri punti di domanda: in che modo possiamo *comprendere* un'opera d'arte? *Quale* psicologia e *quale* teoria estetica possono concorrere a garantire la riuscita del progetto educativo?

Forse è venuto il momento di avviare un procedimento di "riduzione empirica" della pedagogia assumendo come momento paradigmatico dell'educazione il concetto di *apprendimento*. L'operazione di riduzione è resa necessaria dall'esigenza di sottrarre l'oggetto della pedagogia — l'educazione — all'estrema genericità, indeterminatezza e ambiguità che lo contraddistinguono, e di proporlo al contrario come vera e propria *scienza della vita*, di riavvicinamento concettuale della conoscenza e dell'apprendimento alle origini stesse dell'uomo. E tra le origini dei processi di conoscenza dell'uomo c'è senz'altro il momento estetico. Pertanto all'educazione estetica non va assegnata solo una finalità di "educazione al bello" o di "educazione al gusto" (pur nel rispetto delle posizioni di Shaftesbury e di Schiller), bensì la formazione di una *coscienza percettiva* (che sappia cogliere le modalità diverse del nostro "vedere") e di una maggiore *sensibilità* rispetto al ruolo della *forma* nella percezione e nell'esperienza. *Saper vedere e compren-*

¹Cfr. Pareyson, 1960.

dere una forma (opera) d'arte, non è solo un fattore di "erudizione" o di "gusto", ma un processo di conoscenza che fondandosi sull'estetico diventa criterio morale e intellettuale.

3. Per un "alfabeto empirico" dell'educazione estetica

Per Arnheim il mondo dell'arte è stato il centro propulsore della sua ricerca e una fonte inesausta di rivelazioni, perché l'arte, ogni autentica esperienza estetica, è uno dei modi più precisi con cui si costruisce la conoscenza umana. Scegliere il mondo dell'arte per studiare il funzionamento della mente umana significa includere l'arte nei processi cognitivi.

«Dal lavoro svolto fino ad oggi avevo appreso che l'attività artistica è una forma di ragionamento, nella quale percepire e pensare sono inseparabilmente connesse. Chi dipinge, scrive, compone, danza, pensa mediante i propri sensi. Questa connessione tra percezione e pensiero finì per dimostrarsi niente affatto specifica delle arti: riesaminando quanto si conosce sulla percezione, e sulla vista specialmente, mi resi conto che i notevoli meccanismi mediante i quali i sensi comprendono l'ambiente altro non sono se non esattamente le medesime operazioni descritte dalla psicologia del pensiero. Per converso, molte erano le prove del fatto che il pensiero realmente produttivo, in qualsiasi campo conoscitivo, si produce nel campo dell'immaginazione. Questa similarità, tra quanto la mente fa nel campo artistico e quanto invece fa in altri settori, mi ha suggerito di considerare da un punto di vista nuovo la vetusta lamentela circa l'isolamento, anzi l'indifferenza di cui è oggetto l'arte nella società e nell'educazione. Il problema reale era forse più fondamentale: il problema era quello di una frattura tra senso e pensiero, che ha determinato nell'uomo moderno diverse malattie carenziali» (Arnheim, 1974, p. IX).

L'autore che ha così chiarito la funzione dell'arte, se occorre ricordarlo, ha segnato il passo più importante in materia dal Baumgarten in poi.

Non è qui il caso di ripercorrere i luoghi più noti dedicati alla "percezione" come elemento fondante del comportamento cognitivo dell'essere umano orientato da un criterio estetico specie-specifico (Arnheim, 1981, pp. XX-XXI, pp. 362-370; Argenton, 1996); giova semmai richiamare, nell'economia del presente lavoro, le considerazioni dell'Autore sul modo di comprendere l'arte.

Se volessimo qualificare la prospettiva estetica di Arnheim, nel senso di una riflessione sull'arte condotta sul doppio binario della psicologia e della storia dell'arte, questa potrebbe qualificarsi senz'altro *sensista e formalista* nel senso che i concreti problemi della «forma» e della «formatività» artistica, il valore del concreto movimento dell'esperienza artistica, nell'infinita rete di intenzioni e relazioni in cui si significa, è un valore acquisito (e faticosamente acquisito) e si tratta semmai, in alternativa ad ogni estetica filosofica permeata di metafisica, di individuare i significati e il senso che in tale movimento si istituiscono, di comprenderli e relazionarli secondo la loro stessa emergenza o, se si preferisce, «pregnanza» (Arnheim, 1981, p. 176 e segg.).

Per Arnheim, la *forma* è valida solo in quanto trasmette un significato, in un'opera d'arte le strutture significanti non costituiscono il contenuto dell'opera d'arte, ma si danno alla configurazione degli elementi formali di questa. Se la *forma* è «la configurazione visibile del contenuto» e quindi è sempre «forma di un contenuto», allora essa non è altra dal contenuto ma è il contenuto stesso (Arnheim, 1981, p. 96). Questa necessaria attenzione al funzionamento degli elementi formali di un'opera d'arte toglie ogni importanza all'intenzionalità dell'artista: è l'immagine a richiedere che si intraprenda attraverso di essa un «itinerario-visivo» che riguarda la propria temporalità. L'aver sottolineato l'identificazione di forma e contenuto (consegnando agli «archivi» dell'estetica filosofica l'annoso dualismo forma/contenuto), permette di superare sia il punto di vista formalistico che, rifiutando di assimilare l'opera d'arte a un qualunque testo storico, finisce col sottrarle ogni dimensione temporale, sia quello storicistico, che risolve l'opera nella storia e nella cultura.

Per Arnheim l'immagine guida nella mente dell'artista non è la previsione esatta dell'immagine finale dell'opera, bensì lo «scheletro strutturale, la configurazione di forze visive che determina il carattere dell'oggetto visivo» (Arnheim, 1981, p. 90). Questo vuol dire sia che «quando questa immagine guida si perde di vista, la mano va fuori strada», sia che tale immagine-guida può essere rivestita da «una grande varietà di forme» (Arnheim, 1981, p. 91). L'artista dunque pur avendo nella mente una immagine-guida, non sa esattamente quale configurazione essa prenderà. Nessun metodo logico può determinare il passaggio dall'immagine iniziale a quella finale ed è per questo che

l'opera finisce con il sorprendere lo stesso artista. La formazione dell'opera d'arte ha un senso di *avventura*: non è mai programmata, il *cosa* e il *come* fare, 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* (Pareyson, 1996, p. 18).

Non si stenterà a riconoscere toni e accenti dell'estetica fenomenologica che ha contribuito in modo determinante al passaggio dell'estetica 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 semiotica².

Se questa è la legge interna all'arte, ed è un'arte che si apprende, anche l'*interpretazione* da parte del lettore 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».

4. Conclusioni

Le indicazioni fornite da Arnheim sugli aspetti strutturali e formali dell'opera d'arte, possono assolvere una funzione propedeutica nei confronti di una educazione estetica, in quanto sgombrano l'animo

²Si fa riferimento alla fenomenologia dei processi formativi in Paci e Pareyson (Paci, 1957; Pareyson, 1960); alla fenomenologia della tecnica artistica di Formaggio, 1978; alla fenomenologia delle forme artistiche di Dorflès, 1959; all'idea di «circolo ermeneutico» di H. R. Jauss, 1988.

dall'interesse per gli aspetti contenutistici della composizione e della predominanza degli elementi suggestivi ai quali ricorrono sovente la «didattica dell'arte» la «pedagogia 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.

Nella delineazione di una teoria dell'educazione estetica giova una «nuova alleanza» tra psicologia e pedagogia in specie quando questa ci aiuta e volontariamente *educa* ad una maggiore comprensione dell'opera d'arte. In questo orizzonte si colloca e si qualifica il contributo di Giuseppe Galli. In *Scheletro strutturale e gravidanza nelle analisi di Rudolf Arnheim* e soprattutto in *La trasposizione intersemiotica tra fedeltà e innovazione*, mette a frutto la portata euristica dei concetti di «scheletro strutturale» e di «gravidanza» facendoci comprendere la *Creazione di Adamo* di Michelangelo, l'*Annunciazione* di Sandro Botticelli e quella di un artista contemporaneo, Giuliano Ruffini.

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», per dirla con la psicologia della *Gestalt*, 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 pedagogica* di evidenziarne i caratteri di differenza e di novità.

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. Se così è, all'educazione estetica intesa in senso allargato va riconosciuto un ruolo sempre più decisivo nell'iter formativo del discente.

Arnheim «abbozza» un curriculum formativo. *Come assolve l'educazione artistica al compito di formare una persona pienamente sviluppata?* L'interrogativo è posto in *Pensieri sull'educazione artistica*, saggio di fondamentale importanza per la formazione di questo intervento. La risposta è che l'educazione artistica

«dovrebbe operare come una di tre aree principali dell'apprendimento intese ad attrezzare la giovane mente con le abilità di base necessarie per far fronte con successo ad ogni branca del curriculum. La prima di queste aree principali è la filosofia, che istruisce gli studenti: 1) nella logica, cioè nella capacità di ragionare correttamente; 2) nell'epistemologia, cioè, nella capacità di capire la relazione fra la mente umana e la realtà; 3) nell'etica, cioè, nel conoscere la differenza tra il bene e il male. La seconda area principale è l'educazione visiva, dove lo studente impara a trattare i fenomeni visivi come il mezzo primario per affrontare l'organizzazione del pensiero. La terza area è l'educazione linguistica, che mette lo studente in grado di comunicare i frutti del suo pensiero. Queste tre aree costituiscono il centro di servizio dell'edificio educativo, perché forniscono le attrezzature generali per ciò che è necessario allo studio in qualsiasi campo particolare» (Arnheim, 2007, p. 106).

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... ma anche, e soprattutto, formazione di un giudizio che sappia esercitare la sua funzione critica nei confronti dell'arte, ma anche nei confronti del mondo o di una porzione di esso fosse pure un contesto urbano.

Il nostro *saper vedere* i luoghi della città estense, che non pretende certo essere esclusivo ed esauriente, e di cui la ri-evocazione estetica è capacità acquisita, faticosamente acquisita, attraverso Arnheim, Gombrich, Warburg...

Bibliografia

- Arnheim, R. (1974). *Il pensiero visivo*. Torino: Einaudi.
 Arnheim, R. (1981). *Arte e percezione visiva*. Milano: Feltrinelli.
 Arnheim, R. (2007). *Pensieri sull'educazione artistica*. Palermo: Aesthetica.
 Argenton, A. (1996). *Arte e cognizione estetica*. Milano: Raffaello Cortina.
 Bassi, C. (1994). *Perché Ferrara è bella. Guida alla comprensione della città*. Ferrara: Corbo.

- Dorfles, G. (1959). *Il divenire delle arti*. Torino: Einaudi.
- Formaggio, D. (1978). *Fenomenologia della tecnica artistica*. Parma-Lucca: Pratiche Editrice.
- Galli, G. (2005). Scheletro strutturale e pregnanza nelle analisi di Rudolf Arnheim. In L. Pizzo Russo (a cura di), *Rudolf Arnheim. Arte e percezione visiva* (pp. 119-123). Palermo: Aesthetica.
- Galli, G. (2007). La trasposizione intersemiotica tra fedeltà e innovazione. In G. Bertoli & S. Mastandrea (a cura di), *Rudolf Arnheim. Una visione dell'arte* (pp. 38-49). Roma: Anicia.
- Jauss, H. R. (1988). *Estetica della ricezione*. Napoli: Guida.
- Paci, E. (1957). *Dall'esistenzialismo al relazionismo*. Messina: D'Anna.
- Pareyson, L. (1960). *Estetica: teoria della formatività*. Bologna: Zanichelli.