

F. ABBRI, S. ANGORI, G. BAFFO, L. CAIMI, H-C.A. CHANG,  
M. CORSI, R. CUCCURULLO, A. DANESE, F. D'ANIELLO,  
A.G. DEVOTI, G.P. DI NICOLA, A. GIAMBETTI, C. LANEVE,  
S.S. MACCHIETTI, M. MICHELETTI, S. MORIGI, P. NEPI, D. ORLANDO  
CIAN, C. PALAZZINI, N. PAPARELLA, A. PERUCCA, M. PICCINNO,  
A. RIGOBELLO, G. SERAFINI, M. TEMPESTA, M. TOSO, G. ZAGO

**ALLA 'SCUOLA'  
DEL PERSONALISMO  
nel centenario della nascita di  
Emmanuel Mounier**

a cura di S.S. Macchietti

BULZONI EDITORE  
ROMA  
2006



*Il volume è pubblicato con il contributo dell'Università degli Studi di Siena  
Dipartimento di Scienze Umane e dell'Educazione*

**TUTTI I DIRITTI RISERVATI**

È vietata la traduzione, la memorizzazione elettronica,  
la riproduzione totale o parziale, con qualsiasi mezzo,  
compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico.  
L'illecito sarà penalmente perseguibile a norma dell'art. 171  
della Legge n. 633 del 22/04/1941

ISBN 978-88-7870-178-6

© 2006 by Bulzoni Editore  
00185 Roma, via dei Liburni, 14  
<http://www.bulzoni.it>  
e-mail: [bulzoni@bulzoni.it](mailto:bulzoni@bulzoni.it)

## INDICE

<i>Presentazione</i>	
S.S. Macchietti.....	pag. 9
<i>Introduzione: Perché alla 'scuola' di Mounier?</i>	
A. Rigobello.....	» 13
 <b>Mounier: incontri, sfide e messaggi</b>	
<i>Vocazione educativa e 'messaggi' pedagogici di Mounier</i>	
S.S. Macchietti.....	» 23
<i>«Refaire la Renaissance»: una sfida filosofica</i>	
P. Nepi.....	» 39
<i>Temporalità ed esistenza nella filosofia francese del primo Novecento</i>	
F. Abbri.....	» 53
<i>E. Mounier nella pedagogia italiana degli anni cinquanta e sessanta</i>	
G. Serafini.....	» 67
<i>La «vertigine della profondità». 'Interiorizzazione' ed 'este- riorizzazione' come «sistole e diastole» della persona di Em- manuel Mounier</i>	
S. Morigi.....	» 83
<i>Mounier e il personalismo nei manuali scolastici di storia della pedagogia</i>	
G. Zago.....	» 113
<i>Persona e sobornost': Berdjaev nel pensiero di Mounier</i>	
G. Baffo.....	» 141
	5

<i>La comunicazione educativa come processo istitutivo della persona. Processo di personalizzazione in Emmanuel Mounier</i> M. Piccinno .....	»	171
<i>Le tracce di Mounier nella pedagogia di Mario Mencarelli</i> C. Palazzini .....	»	187
<i>Azione, esperienza, educazione: il cammino al vero in Blondel, Mounier, Giussani</i> M. Tempesta.....	»	197
<i>Stefanini e Mounier: contributi al personalismo pedagogico</i> L. Caimi .....	»	217

### **Alla 'scuola' di Mounier**

<i>Individualismo e trascendenza: l'attualità dell'umanesimo relazionale di Emmanuel Mounier</i> M. Toso .....	»	241
<i>Persona e comunità nella prospettiva di un'etica delle virtù</i> M. Micheletti .....	»	275
<i>Educare alla cittadinanza con Mounier e Ricoeur</i> A. Giambetti .....	»	297
<i>Infanzia, personalizzazione, educazione estetica</i> F. d'Aniello .....	»	309
<i>Educare per costruire la comunità</i> N. Paparella.....	»	323
<i>Le personalisme. Linee pedagogiche e tracce didattiche</i> C. Laneve .....	»	345
UNA SOTTOLINEATURA: «GENIO DELLA DONNA» ED EDUCAZIONE		
<i>Il genio della donna e l'educazione</i> H-C.A. Chang .....	»	367

<i>Famiglia e vita privata alla «scuola di Mounier»</i>	
G.P. Di Nicola, A. Danese .....	» 383
<i>Quale 'genio', oggi, per quale educazione?</i>	
A. Perucca.....	» 427

**E per concludere... la pedagogia della persona: quali sfide educative**

<i>La promozione della persona nella prospettiva dell'educazione permanente</i>	
S. Angori.....	» 445
<i>Persona e famiglia tra rispetto e responsabilità. Il bisogno della formazione</i>	
M. Corsi .....	» 465
<i>Risorse umane e prospettiva personalista. Quali sfide della pedagogia al mondo del lavoro?</i>	
R. Cuccurullo .....	» 475
<i>Uomo e tecnologia una simbiosi problematica</i>	
A.G. Devoti .....	» 487
<i>E. Mounier: la pedagogia della persona. Quali sfide educative?</i>	
D. Orlando Cian.....	» 497
<i>Ringraziamenti</i> .....	» 509

## INFANZIA, PERSONALIZZAZIONE, EDUCAZIONE ESTETICA

*Fabrizio d'Aniello*

Prima di entrare nel vivo delle questioni che interessano il rapporto tra educazione estetica ed infanzia, sembra doveroso premettere alcune precisazioni.

In primo luogo, le considerazioni che verranno espresse sul rapporto suddetto non si collocano nella prospettiva degli esiti estetici, ma in quella educativa. In questo senso, viene ad essere bandita qualsivoglia ideologia panestetizzante che abbia origine da una matrice romantica post-kantiana, in ordine alla quale l'educazione estetica sia identificabile con l'Educazione tout court («l'educazione estetica risolve in sé l'educazione intellettuale, l'educazione morale, l'educazione religiosa»<sup>1</sup>): questa forma di educazione, al contrario, contribuisce, al pari di altre e sinergicamente con esse, alla crescita e alla maturazione integrale ed armonica del bambino, rappresentando non tanto lo scopo stesso di una determinata processualità formativa autoreferenziale, quanto un mezzo idoneo «ai fini della celebrazione del valore e della signoria dell'essere umano, della sua capacità di significazione e del suo contributo in direzione della elaborazione di un diverso progetto antropologico e sociale»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> G. CATALFAMO, *Il significato dell'educazione estetica nella formazione della personalità*, in *L'educazione estetica*, Atti del V Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, 1961, p. 87.

<sup>2</sup> B. ROSSI, *Creatività ed educazione estetica*, «Cultura e educazione per il bambino», 5-6, 1989, p. 11.

In secondo luogo, accogliendo le riflessioni di Sira Serenella Macchietti, giova sottolineare il significato che intendiamo attribuire al concetto di educazione estetica, proprio perché uno dei motivi per cui questa non ha mai goduto di un ampio spazio o di una particolare considerazione nella scuola dell'infanzia consiste nel fatto «che la stessa espressione [...] assume vari significati se collocata in vari contesti e che si incontra ancora qualche difficoltà nell'individuare le sue differenze rispetto a quella artistica»<sup>3</sup>.

Dunque, per dirla con Aldo Agazzi, possiamo, kantianamente, comprendere l'estetico come ciò che è «gusto, quale attitudine a sentire, godere, contemplare (gustare) il bello, ossia l'arte»<sup>4</sup> e guardare, invece, all'artistico come «dono del genio, ossia la capacità di produrre il bello, di creare in arte»<sup>5</sup>. Oltre a ciò, «la categoria 'estetica' appartiene a tutti: è quella, ancora, di 'gustare', appunto, il bello e, in una certa misura, di tentarne la produzione in qualche forma»<sup>6</sup>. Mentre l'artistico proietta il particolare (la professionalità competente costruita sulla base di conoscenze, abilità e tecniche consolidate), l'estetico appartiene all'universale ed è appannaggio di tutti.

Pertanto, concentrandoci sulla dimensione estetica piuttosto che su quella artistica, forti della certezza che il gusto estetico sia educabile in tutti e per tutti, fin dall'infanzia, non possiamo certamente accreditare tesi concordi con la teoria estetica crociana, che nega «la possibilità di fruizione dell'arte da parte dell'infanzia e, per intrinseca coerenza, dell'arte per l'infanzia, sostenendo che "il sole dell'arte non è fatto per il tenero occhio del bambino"»<sup>7</sup>. Così come

<sup>3</sup> S.S. MACCHIETTI, *L'educazione estetica nella storia della pedagogia dell'infanzia e della scuola materna*, «Cultura e educazione per il bambino», cit., p. 2.

<sup>4</sup> A. AGAZZI, *Didattica degli insegnamenti linguistici*, Milano, Vita e Pensiero, 1975, p. 11.

<sup>5</sup> *Ibidem.*

<sup>6</sup> *Ibidem.*

<sup>7</sup> S.S. MACCHIETTI, *L'educazione estetica ...*, cit., p. 2.

non possiamo non criticare ipotesi di studio che, schillerianamente, ribadiscano una frattura insanabile tra attività artistica ed intellettuale, sostenendo che lo «stato estetico» (il regno del gioco e dell'apparenza dove l'incontro-scontro tra istinto formale ed istinto sensibile si annulla a favore del raggiungimento della vetta della personalità) può essere raggiunto unicamente dall'artista dotato della «natura geniale» e dell'«anima bella»<sup>8</sup>. Possiamo, invece, rilevare, con Renzo Titone, che «l'affinamento estetico dello spirito è troppo importante perché lo restringiamo alla casta di alcuni presunti super-dotati: tutti (i bambini), in quanto candidati all'umanità ideale, hanno un preciso diritto a tale perfezione»<sup>9</sup>.

In terzo luogo, argomentare sull'educazione estetica significa implicitamente celebrare la creatività come idea regolativa dell'educazione permanente della persona e, coerentemente, raccogliere la sfida di una pedagogia che, di fronte all'affermazione di un relativismo etico diffuso, all'incedere dell'irrazionalità storica e al successo riscosso da modelli pedagogici che puntano sulla preminenza della politica scolastica e del formalismo, nonché sull'assenza di progettualità educativa, abbraccia una antropologia pedagogica forte e difende strenuamente il valore della persona e la persona come valore: perché la tensione ideale della creatività la agevoli nella «enucleazione e valorizzazione della sua essenza dinamica e dei suoi poteri rivelativi e generativi di originalità»; perché rinvenga nell'esercizio della stessa «la forza di attualizzazione [...] della propria distintività» e delle proprie 'virtualità'; perché dall'ideale etico di cui questa si fa latrice, sia in grado di attingere quell'«ener-

<sup>8</sup> Cfr. J.C.F. SCHILLER, *L'educazione estetica dell'uomo*, trad. it., Milano, Rusconi, 1998 e F. D'ANIELLO, *La poesia come attuazione delle potenzialità interiori*, in *Itinerari pedagogici e culturali*, a cura di S.S. Macchietti, Siena, Edizioni Cantagalli, 2000.

<sup>9</sup> R. TITONE, *Introduzione ad una psicologia dell'educazione estetica*, in *Psicologia e didattica dell'educazione estetica*, a cura di R. Titone, Torino, SEI, 1995, p. 16.



gia indispensabile per affrontare e risolvere situazioni disumanizzanti»; perché, infine, educandosi alla creatività, sviluppi quella vis produttiva e proattiva che le consenta di «vivere in maniere autenticante la propria avventura esistenziale»<sup>10</sup>. «Il ritratto che ne deriva è quello di una creatività non funzionalistica od efficientistica, bensì ‘umanistica’, ‘personalistica’, capace cioè, in virtù del rispetto profondo della persona e dei dinamismi mediante i quali essa si apre ai valori, di consolidare la forza di iniziativa individuale e, conseguentemente, di generare modalità di vita qualitativamente superiori»<sup>11</sup>, sia dal punto di vista personale, che comunitario, facendo tesoro degli inviti che questa ci offre al fine di aderire «ad una forma di *engagement* civile per eliminare tutte le forme di depressione umana e sociale, di emarginazione e di frustrazione [...]»<sup>12</sup>.

Quello che ci chiediamo ora è perché riflettere sul Bello, espresso attraverso l'arte, proprio in relazione all'infanzia. Perché il bambino, contrariamente ad un adulto disincantato, abituato a convivere con i risultati di una istruzione legata alla promozione di operazioni logico-formali e con l'uso di una facoltà pensante progressivamente inaridita da quella tensione all'apparenza e alla superficialità che è propria dell'odierna società economica, vive su se stesso la mostruosa sensazione della realtà (intesa etimologicamente come meravigliosa), unitamente allo stupore che l'accompagna. Non a caso viene utilizzato il termine stupore. In effetti, innanzi al prevalere delle tendenze cognitive, che sacrificano forme e momenti educativi essenziali per centrare l'attenzione su processi di apprendimento finalizzati ad agevolare la conoscenza della realtà in vista dell'esercizio crescente di potere su di essa, vale la pena sottolineare, con Carla Xodo Cegolon, l'importanza di «valorizzare anche il rapporto più partecipato e coinvolto che inizia con l'incanto e lo stu-

<sup>10</sup> B. ROSSI, *Creatività...*, cit., pp. 10-11.

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 10.

<sup>12</sup> M. MENCARELLI, *Creatività e valori educativi. Saggio di teleologia pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1977, p. 211.

pore del bambino verso il mondo»<sup>13</sup>. Per mezzo di questi, infatti, egli riesce ad intessere con la realtà, ivi compresa quella artistica, un rapporto diretto, istintivo, fantastico, in cui i confini tra io e non io scompaiono e significante e significato coincidono, nel senso che, impossessandosi del simbolo, ne conquista contemporaneamente il significato, immediatamente. A questo proposito, si potrebbe chiamare in causa la psicologia dell'età evolutiva, con le sue forme di sincretismo, di animismo e di realismo, per spiegare tale rapporto, ma, più semplicemente e fuori dai luoghi comuni, occorrerebbe riferirci all'infantile condizione egocentrica e, ancor più, al linguaggio con cui si esprimono, sia l'arte, che il bambino: il linguaggio delle emozioni. È grazie alla forza dirompente di quest'ultime, e qui riprendo il pensiero di Jacques Maritain, che l'artista è in grado di destare la sua anima dal torpore, di scuotere ed illuminare gli antri bui del suo «preconscio spirituale» (un inconscio positivo e non deterministico o automatico come quello freudiano) e sviluppare un'intuizione creativa che dall'oblio risale in superficie, a livello della coscienza, manifestandosi nell'attività di una «intelligenza non razionale» capace di dar forma a ciò che prima era indefinibile ed intraducibile<sup>14</sup>. Ed è ancora grazie alle emozioni che il bambino supera gli ostacoli cognitivi, cogliendo il non-dicibile, il non-razionale, il non-conoscibile, fino ad accogliere la profondità del messaggio di un'opera, che, insistendo appunto sulla dimensione emotiva, comunica con l'essere interiore del bambino medesimo, con la purezza istintiva ed originaria della persona, favorendo l'emersione e l'attuazione delle sue potenzialità creative e creatrici.

<sup>13</sup> La citazione è ripresa da un'intervista rilasciata al Centro Studi Gilda il 16 dicembre 2003, nell'ambito di una Conferenza organizzata dall'Associazione Filosofica Trevigiana e dalla provincia di Treviso sul rapporto tra *Educazione e morale* ed è consultabile presso il sito web [www.gildacentrostudi.it](http://www.gildacentrostudi.it). Per approfondimenti cfr. C. XODO, *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 286-292.

<sup>14</sup> Cfr. R. ALBAREA, *Arte e formazione estetica in Jacques Maritain*, Verona, Morelli Editore, 1990, pp. 78-81.

Se è vero che l'emozione costituisce lo strumento privilegiato in base al quale il bambino e l'artista entrano in rapporto con la realtà – addirittura lo stesso Maritain prefigura l'esistenza di una peculiare conoscenza artistica 'disponibile' non solo per chi produce in arte, ma anche per chi ne fruisce, denominata «conoscenza per connaturalità affettiva»<sup>15</sup>, o, «per risonanza nella soggettività»<sup>16</sup> –, è altrettanto vero che la scelta di focalizzare l'interesse sull'infanzia deriva da ulteriori 'affinità' tra il bambino e l'artista.

Mutuando da uno studio condotto da Diega Orlando Cian sulla valenza educativa della poesia, pare lecito affermare, infatti, che i due soggetti non sono così dissimili, per quanto viene di seguito indicato:

- Come l'artista colora la realtà con le tinte dell'introspezione, così il bambino percepisce il mondo esterno sulla base di una rappresentazione che prende spunto da uno stato interiore (ritorna il tema dell'emozione).
- Come semanticamente ambiguo, allusivo e polisemico appare il linguaggio dell'artista, così, talvolta, anche le esternazioni linguistiche del bambino palesano molteplici prospettive interpretative, specialmente per le orecchie dell'adulto abituato ad impostare la comunicazione entro codici testati e continuamente riprodotti.
- L'artista ed il bambino sono usi a descrivere e a reinventare metaforicamente la realtà<sup>17</sup>.

Il richiamo alla metafora ci permette ora di affrontare un altro punto cardine della nostra argomentazione: in che modo l'educazione estetica e, dunque, l'incontro con l'arte – al di là delle considerazioni espresse in apertura sulla creatività, che permeano e guida-

<sup>15</sup> Per approfondire tale concetto cfr. J. MARITAIN, *Frontiere della poesia*, trad. it., Brescia, Morcelliana, 1981.

<sup>16</sup> U. ECO, *La definizione dell'arte*, Milano, Mursia, 1968, p. 109, citato da R. ALBAREA, *Arte e formazione estetica ...*, cit., p. 19.

<sup>17</sup> Cfr. D. ORLANDO CIAN, *Il valore della poesia per l'educazione del bambino*, «Cultura e educazione per il bambino», cit., pp. 30-31.

no, comunque, qualsiasi altra riflessione qui presente – contribuisce al processo di personalizzazione del bambino, alla sua umanizzazione?

In prima istanza, l'arte mette a disposizione un'esperienza variegata, quella degli artisti, che costituisce il perno su cui l'educando può far leva, sia per allargare i confini della conoscenza di sé (confronto, interiorizzazione e significazione di metaesperienze emotivo-affettive e relativo accrescimento del centro della soggettività cosciente), che della percezione dell'alterità (l'opera può riferirsi a luoghi, personaggi, paesaggi e vissuti dapprima ignoti o esclusi dall'esperienza personale e sociale del bambino). In seconda battuta, agendo metaforicamente sulla realtà e, sovente, essendo essa stessa una espressione/interpretazione metaforica, insegna a comprendere che non esiste un'unica angolazione prospettica da cui osservare il mondo, bensì molteplici punti di osservazione che concorrono, tutti, ad arricchire ciò che è già noto di particolari inediti. Di conseguenza, sembra giusto sostenere che l'incontro con il Bello artistico rafforzi e potenzi le possibilità metaforiche del bambino.

La metafora artistica, intesa come invenzione che scopre la realtà, svelandone l'apparenza, o come «significazione ingegnosa»<sup>18</sup>, ovvero come la porta oltrepassata la quale scopriamo la possibilità di addentrarci in un nuovo mondo di significati:

– Indica al bambino la via d'uscita dalle coercizioni del linguaggio comune, mettendo in discussione i pregiudizi cognitivi e le convenzioni culturali, gli stereotipi e i luoghi comuni dell'antilingua mediante l'apertura a dimensioni di innovazione e di alternativa<sup>19</sup>. A questo proposito, e prendiamo come esempio quello della metafora poetica, la familiarità progressiva con il linguaggio con cui

<sup>18</sup> E. TESAURO, *Il cannocchiale aristotelico*, ripreso da G. CONTE, *Introduzione*, in *Metafora*, a cura di G. Conte, Milano, Feltrinelli, 1981.

<sup>19</sup> Per approfondire il ruolo della metafora in ordine a questa finalità, cfr. D. ORLANDO CIAN, *Il primato della lingua come strumento di educazione*, Brescia, La Scuola, 1977, p. 81 e ssg.

questa si esprime e l'integrazione di questo con quello denotativo, portano ad un ampliamento delle competenze linguistiche del bambino. La polisemicità poetica favorisce un rapporto aperto, dialogante e problematico con il testo e ciò si presta come contributo essenziale allo sviluppo di una più generale competenza comunicativa e discorsiva. Tramite la sollecitazione ad una ridefinizione continua e ad una mobilitazione della competenza lessicale e semantica (conoscenza e comprensione di altre parole o di significati diversi correlati alla medesima parola), il linguaggio poetico evidenzia il potenziale 'significativo' delle parole, rafforzando di conseguenza l'attitudine alla caratterizzazione personale del discorso e quell'atteggiamento di flessibilità che funge da antidoto alla meccanicità con cui si realizza oggi la fruizione dei messaggi della cultura di massa.

- Riduce il rischio di aderire a categorie concettuali rigide e cristallizzate, imponendo l'esercizio di un'originalità interpretativa critica che annulla le pressioni omologanti. Affinché l'adulto di domani non si lasci ammaliare dalle sirene dell'adattamento passivo ed anonimo, finendo col vivere l'alienazione di un'esistenza plagiata dagli slogan dell'edonismo consumistico e dell'obnubilamento mediatico, converrebbe educare il bambino di oggi a dialogare con la realtà che lo circonda, ad interrogarla, ad agire su di essa, per conquistare un'identità attiva. A tale scopo, il «potere dialettico»<sup>20</sup> dell'arte, ovvero il potere che essa ha di 'rompere gli schemi' per individuare opportunità di cambiamento e possibilità di trasformazione, domandandogli di recuperare la dimensione del silenzio e della meditazione al fine di trascendere l'immanenza formale<sup>21</sup>, aiuta il bambino ad arricchire il tesoro della personale coscienza critica, permettendogli di immaginare ed elaborare so-

<sup>20</sup> G.M. BERTIN, *L'ideale estetico*, Firenze, La Nuova Italia, 1974, p. 217.

<sup>21</sup> Cfr. J. MARITAIN, *Della poesia come esperienza spirituale*, trad. it., «Poesia», Quaderni internazionali, 2, 1945, p. 318.

luzioni alternative che concorrano alla delineazione di un progetto di vita assiologicamente orientato.

- Stimola l'utilizzo del pensiero magico/fantastico, ossia di una forma di pensiero che, a sua volta, si nutre di metafore e costituisce l'espressione metaforica di quello logico, al quale è unito da un rapporto di analogia formale. 'Logico' e 'magico', oltre ad essere due forme di pensiero, sono due sistemi di conoscenza ed adattamento alla realtà complementari, perciò degni di essere coltivati entrambi ai fini dell'educazione integrale del bambino.

Inoltre, in quanto tipo di conoscenza intuitivo, fondato sull'emozione e sull'immagine, che mette in rapporto l'interiorità con l'esteriorità<sup>22</sup>, fungendo da ipotetico spazio neutro all'interno del quale è sospeso il criterio di verità/falsità e da ponte di contatto tra campi semantici differenti, la metafora artistica:

- Facilita l'accoglimento rispettoso della diversità e l'accettazione della differenza non come ostacolo, ma come valore e risorsa.
- Agevola la percezione del paradosso, dell'assurdo e delle incongruenze non come ciò che esuli dalla norma, ma come espressione di creatività e bellezza, modo diverso e ricchissimo di vedere le cose.
- Sollecita la capacità di adattarsi a sistemi concettuali altri, in modo tale che, in caso di incomprendimento, non venga lasciato spazio alla chiusura, al trionfo del pregiudizio e del distacco, all'intolleranza e alla mancanza di flessibilità, bensì alla disposizione al dialogo, all'ascolto dell'altro, alla volontà di negoziare un significato consensuale<sup>23</sup>.

Quanto detto finora afferisce sostanzialmente alla dimensione contemplativa dell'educazione estetica, ma non esiste solo l'aspetto

<sup>22</sup> Cfr. M. MANNO, *Presentazione*, in J.S. BRUNER, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, trad. it., Roma, Armando, 1976, pp. 18-19.

<sup>23</sup> Sull'influenza della metafora nella calibrazione dei modi di strutturazione concettuale, cfr. G. LAKOFF, M. JOHNSON, *Metafora e vita quotidiana*, trad. it., Faringliano, Espresso Strumenti, 1982, pp. 255-259.

fruitivo. I 'tentativi' di produzione a cui rimandava Agazzi, in particolare quando questi siano indirizzati, in sezione ad esempio, ad una produzione collettiva, agevolano:

– lo sviluppo del senso e del rispetto di sé, dato che nell'atto creativo è possibile riconoscersi (riconoscere l'esercizio della propria volontà e l'attuazione delle potenzialità ideatrici e creatrici con conseguente aumento del livello di autostima) e valutarsi (valutare il proprio 'saper fare' e i limiti interni che circoscrivono la maturazione armonica della personalità in ordine alle eventualità autorealizzative e alla conquista di un 'saper essere' dinamico);

– la cooperazione. «È la cooperazione che, costringendo l'individuo a occuparsi incessantemente del punto di vista degli altri per paragonarlo al suo, porta al primato dell'intenzionalità»<sup>24</sup>. «La cooperazione, rimuovendo l'egocentrismo e il realismo morale, conduce ad una "interiorizzazione delle regole. Così una nuova morale succede a quella del puro dovere. L'eteronomia lascia il posto a una coscienza del bene, la cui autonomia deriva dall'accettazione delle norme di reciprocità. L'obbedienza lascia il posto alla nozione di giustizia e all'aiuto reciproco, fonte di tutti gli obblighi sino ad allora imposti come imperativi incomprensibili"»<sup>25</sup>.

La cooperazione, dunque, correlata alla messa a disposizione delle risorse personali in vista di un fine comune (il buon esito della produzione stessa), alla sana competizione che evidenzia ostacoli e pregi dell'incedere creativo, alla negoziazione di significati condivisibili necessaria alla progressione dell'itinerario 'artistico', suscita ed alimenta il processo di crescita sul piano morale, perché fa leva su dinamiche relazionali regolate da norme all'interno delle quali il bambino impara ad esprimersi e a realizzare se stesso agendo con

<sup>24</sup> J. PIAGET, *Il giudizio morale nel fanciullo*, trad. it., Firenze, Giunti Barbera, 1972, p. 87, citato da G. SERAFINI, *Educazione morale oggi*, in *Educazione morale*, a cura di S.S. Macchietti, Roma, FISM, 1990, p. 46.

<sup>25</sup> G. SERAFINI, *Educazione morale oggi*, cit., p. 46.

senso di responsabilità<sup>26</sup>, fino a comprendere, gradualmente, l'importanza di ciò che possiamo definire 'commozione morale' anche al di fuori della stessa dimensione estetica. Per 'commozione morale' si intende il muovere insieme (educatori ed educandi) e parzialmente corresponsabile verso un bene che incide palesemente sia a livello sociale, sia in termini di autoaffermazione ontologica individuale: il bene comune.

Lungi dal voler trattare in questa sede il rapporto tra Bene e Bello, conviene a questo punto evidenziare ulteriori finalità educative raggiungibili attraverso l'incontro con l'arte. Ci riferiamo in particolare ad attività e giochi proposti al bambino con l'intento principale di sensibilizzarlo al gusto estetico (conoscenza ed imitazione spontanea di opere d'arte, tanto per fare un esempio) e che, contemporaneamente, mirano al conseguimento di specifici obiettivi di apprendimento altrettanto importanti in termini di crescita globale. Tali compiti, che riguardano indistintamente l' 'assaporazione' e la produzione estetica, tendono a: sviluppare la coordinazione oculo-manuale ed esercitare la motricità fine della mano (ritagliare tasselli di un quadro riprodotto e giustapporli per ricostruirlo nella sua interezza, per esempio), esercitare il controllo grafo-motorio (ripasare tratteggi e compiere grafismi elementari), sperimentare forme originali di espressione artistica (digitopittura, tangram, utilizzo di elementi presenti in natura, etc.), sperimentare tecniche decorative alternative (tecnica dei punti, delle linee, etc.), sviluppare la capacità di osservazione e potenziare la percezione visiva, discriminare percettivamente i colori, sperimentare combinazioni cromatiche, conoscere le iniziative artistiche presenti nell'ambiente di vita, etc.

Accertato, quindi, il ruolo che l'educazione estetica assume in ordine al processo di personalizzazione del bambino, per l'attenzione che presta all'unità integrale del suo sviluppo e alla affermazio-

<sup>26</sup> Cfr. C. XODO, *Perché l'educazione morale*, in *Educazione morale*, a cura di C. Xodo, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 57-58.



ne delle qualità ontologiche della persona, per la capacità di soddisfare «un diritto personale (il diritto all'attuazione del potenziale umano [...]), un'esigenza sociale (il bisogno di un bene comune) ed anche il bisogno di superare la precarietà esistenziale, di apprezzare e produrre ciò che consente all'uomo di affermarsi come fruitore e produttore di cultura e significati»<sup>27</sup>, non resta altro che rispondere alla domanda sul come educare al Bello: come educare al gusto estetico, come passare dalla 'sensualità artistica' alla sensibilità estetica, dall'immediatezza del sentire alla legittimazione e mediazione razionale-emotiva del sentito?

Lo spazio a nostra disposizione non ci consente di analizzare quel ventaglio di proposte didattiche, che, in tempi recenti, si è dispiegato in modo esponenziale ponendo in rilievo questioni attinenti soprattutto la metodologia educativa piuttosto che l'antropologia e la teleologia. Perciò, ci limiteremo ad alcune indicazioni di massima che, a nostro avviso, costituiscono l'asse portante di qualsiasi esperienza di educazione estetica.

In accordo con le riflessioni di Fiorenzo Viscidi<sup>28</sup> sulla formula proposta da Luigi Stefanini (educazione alla, nella e per la bellezza), sembra utile approfondire il ruolo dell'educatore nella promozione e nella realizzazione di una educazione al Bello. La 'testimonianza' dell'amore per il Bello si manifesta nella relazione e nella comunicazione che l'educatore intrattiene con i propri educandi e ciò dovrebbe avvenire non solo quando oggetto della discussione sia l'arte, bensì ogni tipo di dialogo e di confronto dovrebbe essere «improntato da una nota di artisticità e di esteticità, come disposizione che la bellezza viva in un rapporto dinamico di comunicazione»<sup>29</sup>. Pertanto, dalle parole dell'educatore, dai suoi gesti e dal

<sup>27</sup> S.S. MACCHIETTI, *L'educazione estetica ...*, cit., p. 8.

<sup>28</sup> Cfr. F. VISCIDI, *Didattica dell'insegnamento estetico*, in *Questioni di metodologia e didattica*, a cura di M. Peretti, Brescia, La Scuola, 1974, pp. 261-263.

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 262.

modo in cui si rapporta agli alunni, dovrebbe trapelare il desiderio di far capire, sentire e vivere la Bellezza.

Quest'ultima frase ci aiuta a comprendere l'impossibilità di educare alla Bellezza, in senso letterale, e la necessità, invece, di educare a prendere confidenza con essa, ad amarla, in modo graduale, attraverso un vero e proprio tirocinio del Bello. L'occhio metaforico del bambino dovrebbe essere progressivamente abituato al linguaggio con cui questo si manifesta, passando dal facile al difficile: dall'armonia delle note che procedono dai ritmi alternati delle ninne-nanne, delle conte e delle filastrocche sino alle composizioni musicali degne di nota; dalla brevità degli haiku ai silenzi infiniti delle poesie; dagli scarabocchi e dalle prime attività grafiche alle rappresentazioni dei grandi maestri; dai giochi di ruolo alla drammatizzazione teatrale; dalla modellazione plastica alla euritmia delle forme scultoree; dal racconto breve al romanzo di formazione, etc.

Questo dovrebbe essere il compito dell'educatore e, più ancora, per mezzo di quella che definiamo 'commozione estetica', mediare, per il bambino, i 'flussi' emotivi, affettivi e cognitivi trasmessi dall'opera d'arte, garantendo una sistematizzazione razionale delle metaesperienze estetiche, attraverso una loro contestualizzazione che consenta di calibrare la valenza educativa del 'messaggio artistico' sul vissuto quotidiano, sull'ambiente di vita familiare e sociale. Ciò affinché, come affermato da principio, un siffatto processo non sia finalizzato alla mera conquista di una 'competenza estetica', pur rilevante che sia, bensì, tramite essa, all'educazione integrale del bambino, quindi alla sua personalizzazione.