



Società Italiana d'Estetica

Marco Dallari

## *A scuola con Baumgarten: quando la Pedagogia incontra l'Estetica* \*

Desidero anzitutto ringraziare il professor Luigi Russo e la Società Italiana d'Estetica per l'invito a partecipare a questo Convegno. Invito che mi onora e mi rende molto lieto poiché l'incontro e la collaborazione di Estetica e Pedagogia, sia nella dimensione teoretica che nelle implicazioni pratico educative, è sempre stata al centro delle mie riflessioni, della mia ricerca e delle pratiche nelle quali mi sono trovato coinvolto. Questo non solo per inclinazione e interesse personali, ma anche e soprattutto in ragione del fatto che considero questo incontro oggi più che mai necessario alla luce di alcune considerazioni che proverò brevemente ad esporre.

L'Estetica, disciplina prettamente moderna, è caratterizzata dallo sforzo di legittimare e rendere "universale" un argomento che prima del '700 era ignorato o addirittura considerato un tabù: la *soggettività*. Quella della soggettività è una categoria che porta con sé la dimensione dell'affettività, delle "ragioni del cuore" e dunque l'irrazionalità, mentre dà rilievo alle storie personali più che alla Storia; l'Estetica si sforza di assegnare a queste dimensioni condizioni di necessità, universalità e legittimità, dando origine a un corpus di studi, ricerche e riflessioni all'interno di una tradizione filosofica priva, fino a questo momento, dell'attenzione a questi aspetti. Analizza e dà rilievo, dunque, a una sfera per la quale, per dirla con Kant, non possono valere i *giudizi determinanti* propri delle scienze meccaniche e naturalistiche, poiché in essa prevalgono i *giudizi riflettenti*, cercando di normare, e rendere così *normali*, procedimenti di pensiero tesi a costruire ed enunciare idee a partire dalle dimensioni dell'accidentale, del personale, del contestuale. Senza riferimenti logici non si dà conoscenza, ma quando si fonda solamente su questi la conoscenza diviene *dottrina* e, in ambito scolastico, *materia*. Alexander Gottlieb Baumgarten, dando inizio all'Estetica come teoria della conoscenza sensibile, dimostra come accanto alla verità scientifica, logica e matematica ci sia posto per una verità storica, retorica e poetica.

La dimensione estetica ha sempre faticato a veder riconosciute le sue suggestioni e le sue ragioni nella pratica educativa. L'educazione, intesa soprattutto come insieme di pratiche che, messe in atto dagli adulti, consentono l'abilitazione dei piccoli e dei giovani alla vita, è per sua natura *ideologica*, orientata, cioè, da concezioni morali, politiche, filosofiche. La pratica pedagogica non è mai innocente, può essere (e spesso è) ingenua; neutra mai. Per questa ragione la dimensione estetica, nella sua accezione più autentica e originaria, è sempre stata considerata, più o meno consapevolmente, pedagogicamente pericolosa, perché affermando il valore della soggettività legittima la dimensione del desiderio, della trasgressione, del tradimento del progetto educativo dell'educatore da parte dell'educando.

Nella realtà italiana contemporanea, d'altra parte, la diffidenza nei confronti della dimensione estetica ha una sua particolare ragione d'essere: la pedagogia post-risorgimentale, ben raccontata dal capolavoro deamicisiano *Cuore*, si dava legittimamente il compito di costruire la nuova

\* Relazione presentata al Convegno "Educazione estetica" promosso dalla Società Italiana d'Estetica (Pistoia, 26-27 aprile 2012).

identità di un cittadino italiano nei confronti della quale i concetti di soggettività e di differenza erano proprio ciò che doveva essere combattuto e superato. Lo stesso spirito, d'altra parte, è ben visibile nel progetto pedagogico del dopoguerra quando, in epoca post-fascista, il tentativo di costruire un cittadino italiano compatibile con i principi della neonata costituzione, suggeriva l'opportunità di ignorare e contrastare suggestioni e valori delle culture localistiche, delle tradizioni regionali, dei dialetti. Attraverso l'applicazione di *programmi* uguali per tutti, costruiti in nome del peraltro lodevole valore dell'*uguaglianza*, indipendentemente dal fatto che si appartenesse a questo o quel territorio nazionale o a questo o quel ceto sociale, si tentava di formare cittadini italiani idonei a vivere da protagonisti quella specie di *new deal* nostrano che ha caratterizzato gli anni '50, '60 e '70 del Novecento.

Oggi però quel progetto non è più sostenibile, e persino gli attuali e mediocri ministri della pubblica istruzione raccomandano a insegnanti educatori, attraverso i loro documenti e le loro circolari, di *valorizzare le differenze*; principio, questo, reso urgente e macroscopico dai fenomeni migratori e dalla presenza di matrici culturali differenti nella popolazione studentesca, ma riferibile, anche, e prima, alle tematiche relative alle differenze sessuali portate all'attenzione culturale e politica soprattutto dai movimenti di emancipazione femminile e al riconoscimento, dagli anni '70 in poi, del diritto all'inserimento nell'ambiente scolastico dei soggetti affetti da disabilità fisiche e psichiche.

Anche la scuola dunque, almeno nelle affermazioni di principio, riconosce e si propone di assecondare l'istanza, squisitamente estetica, dell'inclinazione personale, del desiderio, della soggettività, della non appartenenza di ciascuno (o dell'appartenenza parziale ed essenzialmente e identitariamente non esaustiva) a un raggruppamento categoriale, sia questo la *classe* di Karl Marx, il *ceto* di Max Weber, l'origine geografica, l'appartenenza religiosa o ideologica, il genere, ma anche soltanto l'appartenenza a una tradizione familiare che il soggetto in formazione ha il sacrosanto diritto di criticare ed eventualmente superare, cercando la propria strada e costruire la propria identità. Ma come fare? La Pedagogia, disciplina empirica, teoretica e pratica, non può limitarsi alle formulazioni di principio e auspici: deve indicare e possibilmente mettere in atto (quantomeno in termini sperimentali) soluzioni operative in ambito educativo.

È mia ferma convinzione che la dimensione estetica non si identifichi con particolari ambiti culturali, per esempio la sfera delle arti. Certo, la dimensione artistica può essere considerata in qualche modo paradigmatica, soprattutto quando è, per dirla con John Dewey, *esperienza*, ma c'è un modo tutt'altro che estetico di trattare le risorse dell'arte: ad esempio quando, proprio come avviene per lo più nella pratica scolastica, la si riduce alla sua classificazione e organizzazione tassonomica. E non si può certo ignorare il grande potenziale estetico disponibile nell'area delle scienze quando, ad esempio, Piergiorgio Odifreddi, tenendo una lezione su Einstein, racconta che a sedici anni il futuro Nobel della fisica formula il seguente pensiero: «cosa succederebbe se ci appendessimo a un raggio di luce? In altre parole – dice Odifreddi – cosa succederebbe se andassimo alla velocità della luce? Il paradosso stava nel fatto che andare alla velocità della luce significherebbe vedere la luce, che è un campo elettromagnetico, quindi qualcosa di ondulatorio, come le onde del mare, come se fosse ferma, perché andremmo alla sua stessa velocità» (Odifreddi 2010) <sup>1</sup>. Mentre Odifreddi ci racconta questo episodio della giovinezza di Einstein attraversa due volte la dimensione estetica: dapprima quando svela che l'intuizione, o se vogliamo la genesi dell'ossessione, che costituì uno dei punti nodali della ricerca del giovane Albert nacque e fu formulata in forma metaforica, utilizzando dunque le risorse del pensiero analogico e non quelle del pensiero logico; in secondo luogo il narratore stesso, peraltro famoso è apprezzato dal grande pubblico proprio per queste sue qualità, utilizza il pensiero metaforico con la similitudine delle “onde del mare” dandoci una rappresentazione visiva del concetto scientifico di “campo elettromagnetico”. D'altra parte, anche nel pensiero scientifico delle origini, troviamo nel *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo* di Galileo Galilei una grande quantità di quelle rappresentazione figurali di cui, non a caso, è ricchissima anche l'*Evoluzione della specie* di Charles Darwin, assieme a una grande varietà di quelle opere scientifiche che, oltre ad aver portato contributi di conoscenza tecnica, specifica e specialistica, hanno influenzato l'universo

delle idee, delle rappresentazioni, del modo di “sentire” l’esistenza e l’appartenenza al mondo. La prassi della ricerca e il linguaggio delle scienze sono carichi di *figure e metafore* (Preta 1996) <sup>2</sup>, a testimoniare non soltanto la maggiore efficacia retorica della trasmissione di idee, principi e formule, ma anche come il pensiero degli scienziati utilizzi spesso le stesse strategie creative tipiche dell’arte e della poesia.

Sarebbe dunque sbagliato pensare che solamente le *materie* che per tradizione assegniamo alla cosiddetta area umanistica siano capaci di assumere caratteristiche estetiche, di stimolare la dimensione affettiva delle conoscenze e alimentare l’immaginario. La dimensione estetica può essere intrinseca a qualunque sapere e, d’altra parte, pratiche di studio e di insegnamento aventi come oggetto le arti e la poesia poi, per il modo in cui sono proposte e realizzate, tendono a trasformare l’estetica ambiguità dei simboli di cui sono costituite nella pretesa oggettività delle “verità” filologiche e nelle oggettivanti spiegazioni delle “note a piè di pagina”, deprimono la dimensione estetica, non solo perché contraddicono, fin dal modo dalle loro enunciazioni spesso fredde e inespressive, il primato “sensibile” della loro essenza, ma soprattutto perché tendono a oggettivare significati, interpretazioni, orizzonti di senso, impedendo così il gioco delle differenti interpretazioni e dei differenti stili d’approccio cognitivo che costituiscono, almeno in potenza, la principale risorsa della dimensione estetica in educazione.

È dunque il *linguaggio* e il modo in cui è utilizzato nello scambio simbolico del setting educativo, prima dei contenuti e delle conoscenze che veicola e rappresenta, a costituire risorsa estetica e a rivelarsi, o non rivelarsi, capace di suggestione estetica. Il linguaggio umano, che permette di trasmettere, conservare ed elaborare informazioni tramite segni e simboli, e consente ai soggetti di rappresentare e comunicare anche contenuti riferibili ad altro da sé, a differenza di quello animale, naturale e incapace di evolversi, è in massima parte appreso, si evolve nel corso della vita e può riferirsi a oggetti astratti e a classi di oggetti, cioè concetti. Il fatto che il linguaggio sia legato a processi di apprendimento non significa però che possiamo solo impararlo. Possiamo anche inventare, creare, improvvisare, arricchirlo di coloriture e tonalità affettive. Il modo migliore in cui i grandi possono insegnare il linguaggio ai piccoli è quello che permette loro di apprendere come si fa a inventarlo. E ciò può realizzarsi dai primi anni di vita per protrarsi per tutto il periodo della formazione, e auspicabilmente per tutta la vita.

Secondo Donald Winnicott la conquista del linguaggio accompagna l’evoluzione e affianca il superamento della fase in cui prevale il rapporto simbiotico madre-bambino (Winnicott 1953, 1958) <sup>3</sup>. I bambini, secondo Winnicott, procedono nel loro processo di maturazione e divengono autonomi attraverso *esperienze transizionali*, rese possibili da oggetti (la coperta, l’orsacchiotto...) che, da un certo momento in poi, non sentono più come parte del proprio corpo ma neppure del tutto estranei e appartenenti alla realtà esterna. In questi momenti i bambini possono stringere a sé l’orsacchiotto, un peluche, uno straccio, un cuscino, un foulard della mamma, o anche oggetti domestici, come un cucchiaio di legno. Questo fenomeno si manifesta solitamente tra i quattro e i dodici mesi e consente ai bambini di passare dalla precedente relazione intensa e fusionale con la madre, e riconoscere come oggetti esterni a sé il mondo e le cose.

Questi oggetti sono situati in uno spazio definito da Winnicott *area intermedia* che, pur non essendo riferibile all’oggettività, non viene messa in discussione dalla comunità adulta, e viene anzi assunta e considerata, nei suoi contenuti, come qualcosa di molto importante e di grande valore: è l’area occupata, per gli adulti, dall’arte, dalla religione, dalla letteratura, dalla musica. Winnicott nota come i contenuti adulti dell’area intermedia siano in continuità con l’area del gioco infantile, il che è facilmente verificabile osservando come i bambini siano, a volte, *perduti* nel gioco esattamente come gli adulti possono perdersi nei modi di interpretare, vivere ed evocare i contenuti dell’area intermedia.

Ebbene, ciò che accade con la copertina e l’orsacchiotto riguarda anche le parole. Secondo Winnicott c’è una fase evolutiva di esplorazione linguistica-fonetica in cui le parole vengono riconosciute nella loro oggettività culturale come ingredienti di un universo esterno e condiviso nel quale i suoni diventano simboli (parole) che hanno valore di oggetti. Se questo non accadesse i bambini non conquisterebbero la possibilità di comunicare. Tendono però a mantenere una parte

del congegno linguistico nell'area intermedia che consente loro di vivere le produzioni simbolico-linguistiche come patrimonio intimo e carico di affettività. Anche le parole possono cioè essere utilizzate in modo *transizionale*. C'è dunque il rischio che gli adulti insegnino ai bambini prima a parlare, poi a leggere e scrivere, senza essere capaci di rispettare e valorizzare questa esigenza estetica. Se le parole diventano, per così dire, *troppo oggettive*, attraverso il loro apprendimento i bambini possono perdere la possibilità di continuare a sentirle, almeno in parte, come proprie, legate al loro corpo e ai loro affetti, rassicuranti e personali, capaci di rappresentare se stessi e non solo le cose che sono fuori di loro. Occorre dunque che la conquista delle competenze linguistiche e culturali, e quindi di tutte le conoscenze veicolate da esse, non perdano la loro potenzialità estetico-transizionale, dotate della possibilità di investire il linguaggio della propria identità, dei propri affetti, della propria capacità di condividere emozioni, di giocare e creare attraverso esse.

Chi, fin da piccolo, scopre che con il linguaggio si può giocare, scoprire e inventare, acquisterà precocemente interesse e passione per esso non solo come strumento "utile", ma anche come oggetto di curiosità, di piacere, di creazione, di poesia. Fra le responsabilità più importanti di chi educa c'è, quindi, l'iniziazione e la trasmissione di conoscenze e competenze di carattere simbolico e linguistico.

Da bambini, e poi crescendo, nel corso dell'esperienza scolastica, la conquista e il perfezionamento delle facoltà cognitive e intellettive mantengono e valorizzano il loro potenziale estetico se non perdono il legame con la dimensione sensibile e il legame con la fisicità, se il *corpo* non viene considerato altro, o addirittura antagonista, della costruzione della conoscenza. *L'aisthesis*, in quanto riconducibile a sensi, sensazione e approccio sensibile, è una faccenda di corpi che incontrano altri corpi, riguarda un'intersoggettività decisamente *incarnata*.

Nella lingua e nella cultura tedesca esistono due accezioni del corpo che corrispondono a due diverse parole: c'è il corpo "vissuto" (*Leib*, l'oggetto del desiderio nella citazione dal più celebre romanzo di Lawrence) e il corpo fisico (*Körper*, oggetto esterno al sé) (Husserl 1950, Jaspers 1962) <sup>4</sup>. *Körper*, il corpo fisico, è quello di cui si occupa principalmente la medicina, almeno secondo la polemica interpretazione di Karl Jaspers, medico, psichiatra e filosofo di scuola fenomenologica. Secondo Jaspers la medicina, e la cultura scientifica occidentale, quando studiano e curano il corpo, non vedono il corpo vivente (*Leib*), vissuto e "sentito" come paradigma della coscienza di esserci ed esistere, ma il corpo oggettivato, de-personalizzato, un corpo-macchina, scisso dalla psiche e dall'anima secondo la tradizione religiosa dell'occidente scivolata sulla scienza (medica, ma non solo) senza avvertire l'esigenza di sanare l'ancestrale frattura che invece si è perpetuata anche in dimensione laica e razionalista.

Di questa anacronistica ma perdurante contrapposizione, d'altra parte, non è esente la nostra tradizione scolastica: l'ideologia educativa dominante e l'organizzazione didattica più diffusa sono caratterizzate tutt'oggi dal marcato dualismo corpo-anima e corpo-psiche. Dualismo in nome del quale, anche quando questa posizione, a parole, è negata e superata, ci troviamo di fronte ad una organizzazione scolastica e a una concezione della trasmissione e dell'acquisizione del sapere che vede i processi intellettuali e le pratiche di scambio simbolico inscritti in uno scenario in cui la negazione o la rarefazione dei corpi è tanto più forte quanto più è enfatizzata una presunta autonomia dello spirito e della mente.

Così "stare attenti" o "essere concentrati" significa, in sostanza, stare fermi, e dimenticare di fatto di avere un corpo, anzi di "essere dei corpi", mentre *l'attività motoria* serve per scaricare esuberanze naturali ma un po' fastidiose. E questo vale non solo per gli alunni, costretti a innaturali rituali di immobilità e di mortificazione cenestetica, ma anche per gli insegnanti, del cui corpo, della cui identità fisica e sessuale la scuola chiedeva, e chiede ancora, occultamento quando non mortificazione, come se l'efficacia della comunicazione, specie con un pubblico di giovani, non avesse nulla a che vedere con la capacità di parlare con buona competenza retorica e espressiva, di catturare e di convincere anche grazie a opportuni atteggiamenti posturali, prossemici, dinamici.

Ma torniamo ai problemi del linguaggio e dei linguaggi.

L'intelligenza ha diversi aspetti, non soltanto *logici* ma anche *analogici*. I linguaggi di cui ci serviamo per pensare e comunicare dovrebbero assecondare entrambe queste caratteristiche. I processi logici, come si sa, seguono una linea inferenziale lineare, obbligata. Possono condurci a un unico punto d'arrivo, a un'unica conclusione. I processi analogici, al contrario, sono trasversali, deviano, scartano. Sono quelli che riguardano le associazioni, gli spostamenti figurali, le metafore.

Con il termine metafora, in ambito linguistico, si intende un *traslato*, una figura retorica che consiste nell'usare un vocabolo o un'espressione per intendere un concetto diverso da quello che di solito esprime: la *chiave del mistero*, l'*occhio del tifone*... La parola scelta per costruire una metafora significa letteralmente una cosa ma viene usata per trasferire le sue qualità a un'altra. La metafora e i costrutti con lei imparentati permettono di rendere semplici concetti complessi perché utilizzano un linguaggio *analogico*, più accessibile, di solito, di quello "giusto" e rigidamente specialistico. È per quest'ultimo motivo che essa è una ottima via per fornire suggestioni indirette, perché, ci spiega la psicolinguistica, il suo contenuto viene captato in maniera privilegiata dall'emisfero destro del cervello. La metafora può essere usata dopo la descrizione logica di un concetto, o l'illustrazione di una regola scientifica, facilitandone la comprensione. In tal modo su un argomento vengono impegnati entrambi gli emisferi cerebrali con le rispettive funzioni. Un concetto non integrato da una illustrazione metaforica è di difficile interpretazione. Al contrario, quando è la sola metafora a trasmettere un concetto, essa deve essere interpretata perché, prestandosi a più di un significato, non è detto che si imbocchi quello giusto. Il processo mentale consistente nell'interpretazione di una metafora stimola un'azione creativa e coinvolge l'inconscio nel processo di comprensione del messaggio. Un bravo insegnante dovrebbe utilizzare un linguaggio fortemente metaforico, e mentre lavora sul linguaggio usato dall'allievo, non dovrebbe accontentarsi di far sì che le sue espressioni siano logiche, esaurienti e non viziate da generalizzazione o incompletezza. Ciò infatti contribuisce senza dubbio a strutturare il pensiero e il comportamento del soggetto in formazione, ma la cura alla promozione di metafore nelle espressioni linguistiche rende linguaggio e pensiero capaci di variazioni personali e creative, apre alla complessità e alla discontinuità senza perdere per questo logicità e rigore.

L'accezione di metafora si riferisce a qualsiasi modo di pensare e creare rappresentazioni mentali i cui esiti possono andare oltre l'aspetto convenzionale del rapporto significanti-significato. Metaforifico, dal punto di vista estetico-pedagogico, è qualsiasi processo di produzione di parole (e di immagini) «che velano e perciò incupiscono il loro significato», come dice Giovanni Pascoli, e che proprio in ragione di queste caratteristiche sono capaci di «dare maggior vita al pensiero»<sup>5</sup>. Donata Fabbri e Alberto Munari sono certi che «la metafora non sia soltanto una figura linguistica ma uno strumento di conoscenza [...]. Quando l'accordo sul vocabolario viene a vacillare, quando le certezze metodologiche sono messe in discussione, quando le idee nuove non possono o non vogliono usare i concetti di prima per esprimersi, quando insomma si tratta di modificare il rapporto con il sapere, una metafora diventa forse l'unico strumento disponibile al nuovo sapere per legittimarsi, e all'individuo per assimilare e accomodarsi al nuovo sapere» (Fabbri e Munari 1984)<sup>6</sup>.

Per noi, in questo contesto, una metafora non è solo un artificio retorico consistente nel trasferimento semantico che prevede una sostituzione di una parola con un'altra, per contiguità o similarità, ma una caratteristica propria del linguaggio in quanto tale, per sua natura metaforico e aperto al traslato, all'analogia, all'invenzione, alla dimensione estetica. Costruire una metafora, sosteneva Piaget, è sempre *trasgressione* rispetto al modo consolidato, canonico e *giusto* di dire qualcosa. L'atto metaforico comporta sempre il tradimento di una norma. I concetti di errore, trasgressione, invenzione, si con-fondono in modo stimolante.

Molti insegnanti ed educatori sono convinti che sia meglio imparare prima le regole e il canone, e solo la maturità e un già consolidato patrimonio culturale consenta invenzioni e trasgressioni metaforiche. Ma se siamo convinti, mutuando oltretutto questa convinzione da pareri autorevoli, che la trasgressione metaforica non sia un "valore aggiunto" del linguaggio, bensì una sua caratteristica fondativa e originaria, dobbiamo pensare che vada praticata e incoraggiata fin dalla

primitiva infanzia e poi, via via, lungo tutto il percorso formativo, perché la sua perdita o il suo affievolimento nelle pratiche di pensiero e di comunicazione rischierebbe, come abbiamo già notato, di snaturare l'essenza stessa del linguaggio e indebolire le molteplici funzioni che assolve.

Tutto ciò che abbiamo fin'ora detto in riferimento al linguaggio, (con particolare riferimento al linguaggio delle parole) vale anche per il linguaggio delle immagini, ma vale soprattutto per le situazioni in cui immagini e parole *collaborano*. D'altra parte è davvero arduo, almeno in termini di pensiero, distinguere dove sia il confine fra parole e immagini. Quando leggiamo o ascoltiamo parole sono molte le immagini che si fanno pensare accompagnando frasi e lemmi, e quando siamo noi a pensare e produrre parole, soprattutto quando queste cercano di toccare il cuore e non solo le facoltà razionali del nostro destinatario, le immagini si affollano dentro le parole soprattutto là dove creiamo metafore, similitudini, figure. Si potrebbe azzardare, forse, che una metafora è sempre piazzata nella *zona franca* del confine fra il territorio delle immagini e quello delle parole.

Dice Antonio Faeti: «L'impoverimento del lessico, tanto spesso denunciato da studi disperati e disperanti, si collega strettamente con tutto quanto riguarda il visivo e l'immagine. Il saper vedere si dimostra con le parole, perché ogni opera di interpretazione si compie unicamente quando le parole si stringono alle immagini che solo allora esistono, in quanto solo allora sono viste» (Faeti 2004) <sup>7</sup>. Se dunque Antonio Faeti raccomanda l'incremento didattico della collaborazione e della contaminazione fra parola e immagine, indicando nell'*albo illustrato* (l'anglofono *Picture Book*) come strumento privilegiato per questa operazione, nel volume *Discorso, figura* <sup>8</sup>, Jean François Lyotard sostiene la necessità di integrare parola e immagine per svelare e superare l'inganno (*leurre*) di un modello di pensiero e di conoscenza basato solamente sul discorso razionale e argomentativo. In questo modo, sostiene Lyotard, i linguaggi svelano la loro dimensione metaforica, figurale ed estetica, attraversano e influenzano i modi di conoscere e rappresentare della cultura alla quale appartengono, annettendo nella costruzione di queste rappresentazione l'universo degli affetti e del desiderio che il modello della *ratio* tende a escludere.

D'altra parte la distinzione in "materie" differenti di lingua delle parole e universo dell'immagine, affidate fino dalla scuola primaria a ore e perfino insegnanti differenti, è forse una delle ragioni del disinteresse e dell'incomprensione del senso, da parte della maggior parte degli alunni, di arte visiva e poesia. Il loro ricongiungimento e l'uso delle risorse artistico visuali per dare visibilità a eventi, idee e concetti renderebbe più esteticamente comprensibile ogni contenuto della proposta didattica e aiuterebbe anche a comprendere il loro senso più originario e autentico.

Le sperimentazioni artistiche che vennero poi chiamate *avanguardie storiche* presero forma nei primi anni del '900, quando molti artisti e intellettuali si opposero agli stereotipi valoriali ed estetici dell'accademia, degli ambienti conservatori, del potere. Le avanguardie nascono infatti come rivoluzione del gusto e trasgressione dei canoni artistici dominanti del secolo passato, ma anche dei "valori" (l'ardimento, l'onore, la fede, la bellezza...) dietro i quali conservatori e potenti nascondevano i propri interessi e giustificavano guerre e ingiustizie. Attraverso l'esempio e il pretesto dell'arte, dunque, le avanguardie si fanno portatrici dell'istanza di un più generale e profondo cambiamento.

La famosa *Ruota di bicicletta* di Marcel Duchamp diviene un'icona del movimento *Dada* ma anche di ogni avanguardia. La "trovata" dei dadaisti influenzarono anche le pratiche didattiche: una vera golosità pedagogica è la pratica dell'*object trouvée* che divenne, in lingua inglese, *ready made*; in nome di questo principio gli artisti non erano più tenuti a costruire i loro prodotti ma potevano utilizzare oggetti, suoni, parole già esistenti compiendo su di essi piccoli interventi spiazzanti, o semplicemente cambiando loro contesto e nome. Così Man Ray incolla sul suo fondo di un ferro da stiro di ferro una fila di chiodi, chiama la sua opera *Cadeau (Dono)* e ne fa una delle più famose e importanti opere d'arte del '900. E non sfugge al gioco dadaista neppure il corpo umano: sempre Man Ray fotografa, di schiena, l'amica e modella Kiki De Montparnasse nuda e, con un intervento grafico, la trasforma in un violino (*Le Violon d'Ingres*). Nel nome del principio del *ready made* gli artisti Dada introdussero poi nelle pratiche artistiche il *collage*, nel quale dettagli e ritagli rubati a un'immagine, all'interno della quale avevano un determinato

sensu, vengono riposizionati in nuovo contesto in cui collaborano a costruirne un altro, che può essere, provocatoriamente, anche un *nonsense*. Nascono così i collage e gli assemblage di Hannah Hoch, Raoul Hausmann, Kurt Schwitters, ecc. Ogni volta, dunque, che in una scuola o in un laboratorio didattico si usano queste tecniche e si vive l'emozione estetica e stupefacente della *trasformazione* si è debitori al Dadaismo. Dal Dadaismo nacque la *Pop Art* americana di Bob Rauschenberg, Andy Warhol, Roy Lichtenstein, Claes Oldenburg e, in Europa, il Surrealismo, il cui Manifesto fu scritto da André Breton nel 1924. In esso si legge fra l'altro: «Per me l'immagine più forte, non lo nascondo, è quella che presenta il massimo grado di arbitrio; quella che richiede il tempo per essere tradotta in linguaggio pratico, che racchiude una dose enorme di contraddizione apparente» (Breton 1924, 1930).

La corrente artistica contemporanea che mi pare utile citare come fondamento di una didattica contemporanea esteticamente orientata è quella, appartenente alla seconda metà del '900, che viene definita *arte concettuale*. L'*arte concettuale* è una corrente artistica internazionale che si afferma negli "anni '60": un decennio, questo, caratterizzato in ogni ambito culturale e artistico da grande tensione sperimentale. Appare per la prima volta riferito alla ricerca del gruppo anglo-americano *Art&Language*, in particolare nell'opera del pittore Joseph Kosuth, il quale, anche nella sua veste di insegnante, riflette e ci invita a riflettere sulla natura eminentemente linguistica e concettuale dell'arte. Non è l'opera, secondo Kosuth, ad essere "artistica", ma è il discorso che si costruisce attorno a essa a renderla tale. È questo il tema (e il senso) della sua prima serie di opere famose realizzate con tubi al neon, e la celeberrima installazione *Una e tre sedie*, costituita da una sedia, dalla foto in bianco e nero della stessa sedia a grandezza naturale e da un pannello sul quale è riprodotto il testo del lemma "sedia" tratto da un dizionario. Gli esponenti rigorosamente riconducibili a questa corrente, secondo gli storici, sono, oltre a Kosuth, Robert Barry, Lawrence Weiner, Douglas Huebler, Bruce Nauman, Joseph Beuys, gli italiani Emilio Prini, Vittorio Agnelli, Giulio Paolini, Alighiero Boetti, Piero Manzoni. Con l'*arte concettuale* si assiste a una radicale diminuzione d'importanza (a volte alla sparizione) dell'oggetto, mentre si accentua il valore della dimensione "mentale" rispetto al manufatto. Non a caso molti artisti concettuali concepiscono il progetto dell'opera che (come gli arazzi di Alighiero Boetti o, oggi, molti lavori di Maurizio Cattelan) vengono eseguiti da artigiani sotto la supervisione dell'artista. Il che non deve scandalizzare nessuno poiché, peraltro, questo succede normalmente ad architetti e musicisti senza che si metta in discussione il loro valore. L'arte, nella sua dimensione concettuale, è vista come idea, linguaggio, definizione degli strumenti, conoscenza attraverso il pensiero.

È evidente come la scintilla di questa tendenza sia presente in molta arte contemporanea e, a ben vedere, anche nell'arte del passato, dove però il "discorso" che accompagnava l'opera e gli attribuiva senso e significato era spesso implicito. Esisterebbe e avrebbe senso l'*arte sacra* che, dal concilio di Nicea, accompagna e riempie di meraviglie la civiltà occidentale, senza le narrazioni e le argomentazioni filosofiche e teologiche del Cristianesimo? Certamente no, ma la *concettualità* che da senso e significato al *Cristo* di Mantegna o all'*Annunciazione* di Gentile da Fabriano rimane in ombra davanti alla sontuosità delle figure ed è, in un certo senso, scontata, perché coloro che si mettevano, e si mettono, davanti a quelle tavole conoscevano le storie di cui quelle immagini si pongono, in un certo senso, come *illustrazione* o come *co-interpretazione*. Ma il significato e il senso di quelle opere, o anche solamente di un crocifisso, sarebbe ben differente per un osservatore del tutto ignaro della storia che accompagna quelle immagini. Davanti a un *Taglio* di Lucio Fontana la concettualità che deve precedere e accompagnare la visione non è implicita né scontata ed è, oltretutto, non più narrativa ma argomentativa, filosofica. Occorre che qualcuno suggerisca, a chi si trova davanti alla tela di Fontana in cui l'autore ha operato un taglio verticale, di guardarlo come una metafora del tentativo di superare il limite della tela, di andare in un *altrove* rispetto al tradizionale spazio assegnato al pittore e che dia una chiave d'accesso alla poetica della *spazialità* perché il significato dell'operazione sia chiaro e l'opera acquisti senso. Un senso che peraltro è molto simile alla straordinaria poesia di Ungaretti il cui «*M'illumino d'immenso*» è, anche visivamente, un piccolo segno quasi sperduto nel bianco della pagina o, in musica, alla micropolifonia di György Ligeti, quando, come nel *Concerto per violoncello e orche-*

stra (1966), il musicista ci presenta uno “sfondo” caleidoscopico di minuti e frastagliati disegni contrappuntistici con la cui estrema mobilità contrasta la staticità delle fasce sonore, o quando John Cage mette in scena il concerto *4,43 minuti di silenzio*, in cui un’orchestra sinfonica sta, immobile e muta, sul palco di un teatro, per 4,43 minuti. L’arte può procedere non soltanto per addizione ma anche per sottrazione.

D’altra parte, essere convinti che l’arte e il suo portato estetico e pedagogico si esaurisca in ciò che possiamo vedere in un museo o in una galleria, ascoltare dentro una cuffia o leggere su un libro equivale a sostenere che la matematica è fatta di numeri. In realtà è fatta di pensieri che, attraverso i numeri (ma non solo), possono esistere e trovare forma.

Questo modo di pensare l’arte e la sua didattica, che diviene poi, a sua volta, modo di pensare il mondo, è in sintonia con il pensiero del filosofo e pedagogista americano John Dewey, che non identifica l’arte negli oggetti, nei testi, nelle *opere*, ma nel suo essere *esperienza*. Nel suo testo *Art as experience* (L’arte come esperienza) Dewey sottolinea come l’approccio all’arte non possa ridursi al solo tentativo di dare un ordine definitivo (filologico, storico, classificatorio) a una materia che per sua natura è varia, mobile, complessa, né riferirsi ad un’arte “estatica”. L’arte per Dewey è all’opposto, poiché: «Attraverso l’arte, significati di oggetti che altrimenti sono muti, indeterminati, ristretti e contrastanti, si chiariscono e si concentrano; e non mediante un laborioso affacciarsi del pensiero intorno ad essi, non mediante il rifugio in un mondo di mera sensazione, ma attraverso la creazione di una nuova esperienza» (Dewey 1964). E non ha molto senso affermare che questa è caratteristica di un’arte contemporanea, spesso ostica ai più, ben differente da quella del passato, più canonica, storicizzata e rassicurante: ogni epoca ha il suo modo di leggere e intendere l’arte, sia quella che produce che quella che la precede.

A scuola, o in qualunque altro contesto didattico, occorrerebbe dunque, innanzitutto, preoccuparsi di familiarizzare i più giovani con i linguaggi e le pratiche dell’arte. Non si dovrebbe, cioè, *insegnare* chi sono gli artisti e cosa fanno, ma cercare di immettere nei processi intellettuali, immaginativi e creativi dei giovanissimi idee, paradigmi, metafore e pratiche simboliche desunti dall’esperienza artistica.

Ma allora – potrebbe contestarmi qualche lettore – ci suggerisci di utilizzare, in didattica, soltanto l’arte contemporanea? Certamente no, ma vorrei ricordare l’autorevole convinzione di Arnold Hauser, il quale ci ricorda come di ogni arte con la quale abbiamo un reale rapporto facciamo un’arte moderna <sup>9</sup>. Questo avviene, inevitabilmente, perché le chiavi di lettura, interpretazione, rappresentazione con cui guardiamo i materiali che ci arrivano dal passato sono quelli della contemporaneità: per descrivere una scena e un avvenimento dell’epoca imperiale romana non usiamo il latino ma la lingua dei nostri giorni, e ciò vale anche per i linguaggi visuali e sonori. Legittimare, raffinare e rendere consapevole lo spirito e lo sguardo del nostro tempo è dunque l’unico presupposto per poter cercare di comprendere l’eredità del passato, e questo può significare anche fotocopiare, ritagliare e ricontestualizzare le immagini visionarie di Hieronymus Bosch o quelle sublimi di Raffaello Sanzio in un collage ispirato alle ardite trasgressioni simboliche di Kurt Schwitters e Hannah Hoch, o utilizzare una frase melodica di Vivaldi per costruire una ballata.

<sup>1</sup> Piergiorgio Odifreddi racconta Einstein e la relatività, DVD della collana *Il Caffè Filosofico*, editoriale La Repubblica – L’Espresso, Roma, 2009.

<sup>2</sup> Cfr. L. Preta, *Immagini e metafore della scienza*, Bari, Laterza, 1996.

<sup>3</sup> Cfr. D. Winnicott (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma, Armando, 1992; Winnicott D. (1987), *Lettere*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1988.

<sup>4</sup> Cfr. E. Husserl (postumo 1950), *Meditazioni cartesiane Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica* (1° vol. 1913; 2° e 3° vol. postumi 1953); K. Jaspers (1962) *Il medico nell’età della tecnica*, Cortina, Milano, 1991.

<sup>5</sup> G. Pascoli (1907), *Un poeta di lingua morta*, in *Pensieri e discorsi*, Bologna, Zanichelli, p. 166.

<sup>6</sup> D. Fabbri e A. Munari (1984), *Strategie del sapere, verso una psicologia culturale*, Milano, Guerini, pp. 132-33.

<sup>7</sup> A. Faeti (2004), *L’erba del cambiamento*, in “Hamelin, note sull’immaginario collettivo”, Anno IV, n. 10, *Narrare per immagini*, Bologna, giugno 2004.

<sup>8</sup> Cfr. J.-F. Lyotard (1971), *Discorso, figura*, Milano, Mimesis, 2008.

<sup>9</sup> Cfr. A. Hauser (1953), *Tendenze e metodi della critica moderna*, Einaudi, Torino, 1969.