

Il «sentimento della vita» e l'intelligenza sensibile. Per una filosofia dell'educazione estetica

ELENA MADRUSSAN (0000-0002-4332-3542)

Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Torino

Corresponding author: elena.madrussan@unito.it

Abstract. Taken from seemingly distant traditions and authors, “feeling for life” and sensitive intelligence are understood as categories of the current subject-world relationship. Both converge on the idea that the pauperisation of aesthetic experience and unconscious adherence to the “luxury of thought” create a short circuit in the processes of subjectivation that interrupts the exercise of thought as a practice of cultural comprehension, participation in the world, and emancipation. This situation invokes the philosophy of education as a search for the «unsaid» and the «unknown» and as a reflective practice.

Keywords. Feeling for life - Sensitive intelligence – Philosophy of aesthetic education.

1. La filosofia dell'educazione alla ricerca dei non-detti e degli «insaputi»

A fronte di una filosofia dell'educazione che si muove lungo traiettorie complesse per intercettare problemi e dinamismi sociali cruciali nel tempo presente, l'inventario delle sue categorie interpretative sembra articolarsi sempre più nel tentativo di cogliere ciò che maggiormente incide nella formazione delle personalità¹. L'ottica qui assunta, infatti, è quella di una filosofia dell'educazione che sia «interrogativo, discussione critica sull'educazione» che sia «totale», «radicale» e «vitale», e non soltanto «corpus di conoscenze»². Se è vero che le cosiddette «sfide» della contemporaneità si moltiplicano con lo stesso ritmo sincopato che caratterizza la vita corrente (non diversamente da quella economico-sociale e di cultura), dettando urgenze e dispensando «verità», è a maggior ragione indifferibile fare capo a quei saperi che, invece, privilegiano la comprensione alla reazione

¹ Ricchezza di temi e di prospettive euristiche, in questo senso, sono state testimoniate recentemente da una prima ricognizione promossa dalla Rivista «Paideutika» nei due fascicoli (nn. 35 e 36) usciti nel 2022. Dedicati in particolare alle trasformazioni nella contemporaneità, i due numeri hanno raccolto idee e individuato argomenti da cui sono emerse alcune direzioni prevalenti, tra cui l'esigenza di ripensare le abituali categorie filosofico-educative e le tradizioni teoriche consolidate, la riconfigurazione di modelli e ragioni dell'epistemologia dominante, l'urgenza di far tornare in primo piano l'istanza interrogante della filosofia dell'educazione rispetto alle dimensioni politico-sociali, del linguaggio, della percezione della realtà, dell'esperienza estetica.

² A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006, pp. 47-50, *passim*.

efficace, la sosta riflessiva all'esecuzione conciliante, la messa alla prova alla soluzione. In questa chiave, la filosofia dell'educazione non solo assume la funzione di un sapere critico e critico-regolativo, ma viene contestualmente abitata da istanze emergenti dalla concretezza materiale dei processi trasformativi³. Selezionare l'incidenza e isolare la cogenza di tali istanze diventa, allora, essenziale per agire prontamente ma non dogmaticamente, per generare operatività educative e formative capaci di trasformare la realtà, oltre che per rigenerare conoscenze complesse.

È nel solco di tali brevi considerazioni che prende corpo l'esigenza di affinare lo sguardo, prendendosi il tempo della sottigliezza interpretativa, allo scopo non già di smiuzzare i problemi nelle loro manifestazioni particolari, ma di coglierne il senso complessivo sotto la luce indagatrice di questioni non ancora emerse nella loro rilevanza. Di qui la ricerca dei non-detti e degli «insaputi» che, lavorando al di sotto della crosta opaca delle apparenze, restituiscono le ragioni profonde di una comprensione della realtà rinnovata per portarle alla riflessione comune⁴.

Un compito, questo, tanto più radicale quanto più s'intendesse – come s'intende in queste pagine – mettere a fuoco gli effetti sottili di alcuni dispositivi consolidati che influenzano i processi di soggettivazione in maniera potente, raffinata e implicita al contempo, logorando di fatto gli spazi di libera riflessione, le capacità di comprensione critica e, quindi, di emancipazione intellettuale, sociale e culturale dei singoli e delle comunità. In tal senso, se dal punto di vista degli effetti, non poche sono le letture critiche che rovesciano i paradigmi dominanti e che, di riflesso, invitano a riorientare lo sguardo di ricerca sulle strutture che inconsapevolmente determinano le soggettività, dal punto di vista di queste ultime, si affina l'individuazione delle tracce di soggettività che, provenienti da quel medesimo contesto di conformazione delle mentalità, chiamano in causa direttamente il ruolo dell'educazione e della formazione. Così, rispetto, per esempio, all'urgenza di intraprendere quella che Bernard Stiegler ha recentemente chiamato la «battaglia dell'intelli-

³ Un ulteriore utile strumento in questo senso, anche nei termini di un possibile interrogativo fondativo dei saperi pedagogici in dialogo con quelli filosofici, è il volume a cura di Furio Semerari dall'indicativo titolo: *Che cosa vale. Dell'istanza etica*, Macerata, Quodlibet, 2017.

⁴ F. Cambi, *Metateoria pedagogica*, Bologna, Clueb, 2006; A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia*, Roma, Armando, 2009; A. Erbetta, *Luoghi di crisi* (1994), n.e. *Luoghi di crisi. Educazione ed esistenza*, Como-Pavia, Ibis, 2025; Id. (a cura di), *Decostruire formando*, Como-Pavia, Ibis, 2010; M. Conte, *Il contrario della libertà. Parole e figure dell'educazione offesa*, in E. Madrussan (a cura di), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica*, Como-Pavia, Ibis, 2019, pp. 113-126. A proposito di tali istanze interpretative sia concesso di resistere alla semplificazione che corre libera tra le strade di certa ricerca pedagogica, la quale tende a liquidare le argomentazioni del decostruire con l'idea che queste restino arroccate nell'analisi dei retroscena e che poco offrano, per questo, all'ulteriorità e alle conseguenze che essi stessi richiedono. Basti dire, nel breve spazio di una nota, che, da un lato, far emergere i nascosti implica già il riposizionamento dello sguardo su diverse prospettive, segnando, così, una ricodificazione del problema stesso lungo piste d'indagine che richiedono argomentazioni e metodi rinnovati e, dall'altro lato, che l'offerta di metodi e operatività coerenti con tali prospettive sono ben presenti nei testi che di quelle prospettive si occupano. Del resto, non sarà inutile segnalare che troppo spesso le istanze che intenderebbero superare l'esigenza di ripensamento radicale delle pratiche decostruttive, a ben vedere, finiscono per riproporre metodi e tecniche già pienamente operativi negli assetti correnti, accomodatisi nel tempo nell'adesione alle istanze pedagogiche dominanti. Tanto da poter intravedere una irrisolvibile ma certo non nuova contraddizione di fondo: alla dichiarata urgenza del superamento s'accompagna, di fatto, un ripiegamento nell'abitudine interpretativa. Sull'«insaputo» come categoria del quotidiano mutuata da De Certeau, oltre che al suo *L'invenzione del quotidiano* (1990, trad. it. Roma, Edizioni Lavoro, 2012), si rinvia a D. Zoletto, *Lo spazio di intervento pedagogico di Michel De Certeau*, in «Paideutika», *Logiche di dominio*, n. 15, anno XIII, 2012, pp. 59-74 e a E. Madrussan, *Formazione e musica. L'ineffabile significante nel quotidiano giovanile*, Milano, Mimesis, 2021.

genza per la maggioranza» – la maggioranza etico-responsabile di prestito kantiano, che rende il singolo parte sociale attiva – contro «la distruzione dell'apparato psichico giovanile»⁵, si affianca una concezione della soggettività per la quale conquistare la libertà del pensiero necessita di un apprendistato che sia, insieme, di critica e di cura di sé. Di qui, allora, l'idea di una relazione educativa ripensata «sempre di nuovo» come un «accompagnare al farsi da sé»⁶, dove una parte significativa di quest'ultimo aspetto riguarda il rapporto tra l'io, la sua autorappresentazione situata e l'esperienza estetica.

2. La perdita del sensibile e il lusso del pensiero

Per Stiegler uno degli effetti collaterali più evidenti dell'«epoca iperindustriale» nella quale ci troviamo è una vera e propria «catastrofe del sensibile». Infatti, dal punto di vista della relazione soggetto-oggetto, se la costruzione dei significati simbolici viene indebolita dall'eliminazione della «sapidità» dell'esperienza (nonché del sapere che essa veicola)⁷, allora a perdersi è anche l'*appeal* generativo di senso degli oggetti culturali. Dove la costruzione del simbolico porterebbe a esiti di risignificazione incalcolabili e imprevedibili, la sua inconsistenza in termini di appello alla sensibilità individuale finisce per logorare le capacità stesse di immaginare, creare, correlare, rovesciare. Dal punto di vista dell'esercizio delle capacità soggettive, osservazione, attenzione, elaborazione, immaginazione e riflessione vengono «interrotte» – e corrose – fin dall'inizio, espropriando l'esperienza percettiva della sua componente di sensibilità individuale e orientando quest'ultima a un consumo d'esperienza volto al «non-sapere»⁸. In estrema sintesi, il combinato tra la «perdita di individuazione estetica» e la «perdita di sensibilità», risultante dall'impossibilità per i singoli di partecipare all'elaborazione di senso dell'esperienza percettiva, ha finito per portare all'attuale «misera simbolica»⁹.

⁵ B. Stiegler, *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni* (2008), trad. it. Napoli-Salerno, Orthotes, 2014. Per una esplorazione dei motivi pedagogici stiegleriani si rinvia a: AA.VV., *Bernard Stiegler. Per una farmacologia della tecnica*, in «aut aut», n. 371, 2016; Joff P. N. Bradley, David Kennedy, *On the organology of utopia: Stiegler's contribution to the philosophy of education*, in «Educational Philosophy and Theory», n. 52/4, 2019, pp. 420–432; G. Bufalino, *Anthropos e Techne: la "battaglia dell'intelligenza" e la prospettiva del pharmakon nella pedagogia di Bernard Stiegler*, in «Education Sciences & Society», n. 1/2020, pp. 446–451; AA.VV., *Stiegler as philosopher of education*, in «Educational Philosophy and Theory», n. 4/52, 2020; E. Madrussan, «Misera simbolica» e «ascolto sensibile». *Musica e pratica dell'intelligenza attraverso Bernard Stiegler*, in «Studium Educationis», n. 1/26, 2025, pp. 43–51. Tra le molte altre fonti critiche disponibili nel panorama contemporaneo rispetto all'educazione implicita e al depotenziamento delle capacità relazionali e riflessive, Bernard Stiegler è assunto qui come interlocutore privilegiato per aver sollevato la questione della «battaglia dell'intelligenza» quale snodo cruciale di attenzione pedagogica. Uno snodo, questo, che pare essere particolarmente rilevante non solo rispetto all'impovertimento dell'apparato percettivo e cognitivo delle soggettività ma soprattutto per la contestuale perdita di possibilità sul piano dell'acquisizione di modalità riflessive autonome.

⁶ A. Mariani, *La relazione educativa tra scienze umane e società democratica avanzata*, in Id. (a cura di), *La relazione educativa*, Roma, Carocci, 2021, pp. 18–22.

⁷ *Ibid.*, pp. 79–82.

⁸ Scrive a tal proposito Stiegler: «la calcolabilità è stata messa al servizio di una automatizzazione il cui scopo è precisamente *corto-circuitare* ogni intervento di saper-fare di saper-vivere, tanto dalla parte dei produttori quanto dei consumatori, vale a dire di eliminare ogni partecipazione e distruggere, snaturandolo, il circuito esclamativo, ossia il desiderio stesso, e in particolare attraverso i dispositivi interattivi che permettono di formalizzare e di particolarizzare le singolarità». *Ibid.*, p. 78.

⁹ B. Stiegler, *La misera simbolica. 2. La catastrofe del sensibile* (2005), trad. it. Milano, Meltemi, 2022, p. 51.

A farne le spese sarebbero, in particolare, le giovani generazioni, le quali, trasformate in mercato, nella proliferazione degli oggetti di consumo, non solo non trovano l'occasione di un'interiorizzazione consapevole e semanticamente aperta, ma vedono spezzato il circuito di interiorizzazione-esteriorizzazione dei significati. Il primo polo – quello di introiezione del prodotto culturale – si sviluppa in maniera abnorme a scapito del secondo, negato dall'espropriazione della conoscenza tecnica e simbolica necessaria all'esteriorizzazione di un significato rielaborato, inedito e partecipato. Il punto, tuttavia, secondo il pensatore francese, non sta nella (pur feroce) critica alle tecnologie digitali, quanto nel considerarne l'imprescindibile valenza di *pharmakon*, derridianamente inteso come cura e come veleno. La sua «organologia» e la sua filosofia dell'educazione prendono le mosse proprio dall'esame dell'imprescindibile tecnologico sul quale lavorare per convertirne la (per lo più ingannevole) funzione d'uso nella possibile riappropriazione intelligente.

In questo contesto, non a caso, l'interruzione delle capacità di risignificazione dell'esperienza estetica, cioè «la perdita di partecipazione alla produzione di simboli»¹⁰ e il completo assorbimento del soggetto nella figura del consumatore, è legata, sostiene Stiegler, «a un deficit di sapere, passato alle macchine. Ma qui non si tratta più di saper-fare nel senso di ciò che costituisce i mestieri, ma di saper-vivere nel senso di *ciò che costituisce le esistenze*»¹¹. La perdita del «saper vivere», della sapienza della vita che si costruisce anche grazie a educazione e formazione, equivale allora alla perdita delle possibilità – chiamate dall'autore «esclamative» – che restituiscono alla dimensione collettiva il «contro-dono» del simbolico. Così l'esperienza estetica, caratterizzata dalla circolarità simbolico-relazionale di un «sentire» che diventa «far sentire», è insieme percettiva e cognitiva, materiale e immaginativa, corporea e intellettuale.

Con le lenti di Paul Valéry, a essere interrotta sarebbe dunque la possibilità della *poiesis*, del pensiero che si prolunga nella mano – il fare e saper-fare –, della funzione del ri-fare come ridefinizione del senso¹². Contenuto nello spazio angusto di un «fuori» sociale che si offre come «spettacolo del mondo» al quale assistere impotenti e dove spesso persino i confini tra realtà e finzione si confondono, il soggetto finisce per smarrire lo stesso *telos* della propria esistenza, non avendo a disposizione un mondo da ri-pensare e in cui agire.

Eppure, con le parole di Stiegler, «le istituzioni come la scuola furono destinate proprio alla costituzione di queste possibilità noetiche: esse formavano e istituivano un circuito simbolico che oggi è corto-circuitato dall'economia libidica iperindustriale, teatro della perdita della partecipazione e della perdita di individuazione psichica e collettiva»¹³. Da qui, tuttavia, anche l'orizzonte (impegnativo) di una ripartenza per il recupero delle possibilità esclamative. Ma per poter ricomprendere in questa prospettiva la natura propositiva della farmacologia stiegleriana occorre sostare ulteriormente sull'inzeppamento delle possibilità dell'intelligenza nell'esperienza estetica. Difficile, infatti, non vedere come solo *nell'*analisi approfondita di simile inzeppamento sia – forse – possibile individuare il grimaldello sul quale intervenire pedagogicamente.

¹⁰ B. Stiegler, *La miseria simbolica. 1. L'epoca iperindustriale* (2004), trad. it. Milano, Meltemi, 2021, p. 38.

¹¹ B. Stiegler, *La miseria simbolica. 2*, cit., p. 51.

¹² E. Madrussan, «Che cosa può un uomo?» in Id., *Le pagine e la vita*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2008, pp. 123-148; A. Gobbi, *L'inatteso margine pedagogico. La parola poetica e la riforma dello sguardo in Paul Valéry*, Como-Pavia, Ibis, 2022.

¹³ *Ibid.*, p. 53.

È nell'avviso di chi scrive che la correlazione tra percezione e riflessione non si comprenda né soltanto né prevalentemente alla luce dei deficit attentivi incorporati inconsapevolmente dai soggetti, ma che essa sia descritta, prima ancora, da ciò che caratterizza la complessiva esperienza del mondo come esperienza sensibile. Se non altro perché dove l'incidenza delle inibizioni neurologiche assume una funzione di «marcatore» – per dir così – delle trasformazioni cognitive¹⁴, l'incidenza delle inibizioni estetiche assume la funzione di «marcatore» politico-culturale e, pertanto, sociale. Ciò che si perde quando si contrae la possibilità di esperire esteticamente è la possibilità di esercizio dell'intelligenza, di quella sensibile come di quella cognitiva. Pertanto, l'esperienza sensibile nel quotidiano risulta un'attività tanto fondamentale per i processi di soggettivazione quanto marginale per visibilità degli effetti socio-culturali che di fatto produce. In questo quadro, scostare lo sguardo dall'esperienza estetica del quotidiano, magari per assecondare un retaggio interpretativo pregiudizialmente circoscritto agli spazi simbolici dell'arte e del loro giudizio, significa mancare un bersaglio a tal punto rilevante da aver da tempo – e non a caso – mobilitato ingenti investimenti.

Proprio della rilevanza dell'esperienza sensibile nella varietà delle sue fenomenologie e nell'unità del suo divenire materia di riflessione, s'era avveduto Fulvio Papi, quando, nel 2006, dava alle stampe *Il lusso e la catastrofe*. Nel testo, il lusso del pensiero è assunto come involontaria abitudine rassicurante, per la quale le strutture interpretative radicate nella consuetudine finiscono per confinarsi in «un lusso privo di qualsiasi potere, simile ai tetti d'oro delle ville dei ricchi romani che non costituivano affatto una capitalizzazione produttiva»¹⁵. Un'abitudine del pensiero priva di potere alla cui inerzia siamo tutti legati e che, per giunta, inibisce la comprensione delle trasformazioni della realtà e finisce anche per depotenziare il riflettere inteso invece come apertura all'inedito. Contestualmente, al polo opposto della diade e a proposito delle trasformazioni della realtà, sta la «catastrofe». Essa, che «non è una, né una previsione, e nemmeno un destino», è colta quale «modo in cui ha preso forma il nostro mondo» nel corso lungo della storia dell'Occidente e, più recentemente, nelle sue manifestazioni di negazione dell'alterità e d'«insostenibilità da parte del pianeta della forma di sviluppo economico e della prevedibile scarsità di risorse necessarie al suo incremento»¹⁶.

Nell'impossibile incontro dei due poli in esame, la filosofia dell'educazione e le prassi educative e formative sono ben lontane dall'assumere una funzione riparatrice risolutiva. Tuttavia, dove l'educazione alla riflessività assuma la forma del distanziamento intenzionale dall'ideologia del proprio pensiero, le prassi educative e formative realizzerebbero l'esercizio etico-critico della propria partecipazione al mondo. In altre parole, fino a quando resta impossibile esperire il sensibile come spazio di relazione reale e simbolica con l'altro, resta anche impossibile creare, immaginare, pensare l'impensato.

Ben consapevole che «oggi le microtecnologie del quotidiano tendono a diventare elementi che si incorporano nella vita stessa nei suoi aspetti comunicativi dove alterano le relazioni tradizionali spazio-temporali» con «effetto su tutto l'arco della percezione dell'alterità», Papi sottolinea che «nella nostra normalità si è annidato il sospetto di

¹⁴ Anche in continuità con gli studi stiegleriani, si rinvia, in questo senso, a N. K. Hayles, *L'impensato. Teoria della cognizione naturale* (2017), trad. it. Firenze, effequ, 2021.

¹⁵ F. Papi, *Il lusso e la catastrofe*, Como-Pavia, Ibis, 2006, p. 14.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 11-22, *passim*.

una catastrofe», di «un malessere che, a contatto con l'esperienza normale, non desidera nemmeno essere ricondotto a una diagnosi»¹⁷. Così, l'assottigliamento delle possibilità di conoscenza personale – intesa, appunto, come distanziamento da sé e differimento dell'atteggiamento spontaneo attraverso una partecipazione all'esperienza sensibile differente da quella dominante – si configura ora come una risorsa reale di riappropriazione del pensiero: «*se le cose stanno così, diviene molto importante avere chiaro quali possono essere le linee di resistenza*»¹⁸, cioè occorre «scegliersi la propria linea di resistenza»¹⁹. Ed è appunto di tale «resistenza» che dovrebbero farsi carico gli educatori.

Così, se, a proposito dei non-detti e degli «insaputi», nessuna filosofia dell'educazione può mai abbandonarsi al lusso del pensiero, essa dovrà partire dalla «misericordia simbolica» e dal «sospetto di catastrofe» per riconquistare possibilità di senso e di partecipazione libera alla vita collettiva. A farsi largo è allora la prospettiva di individuare in quelle forme del sapere non-saputo o, se si preferisce, dell'esperienza pre-razionale, che, una volta «viste» – nel senso di Valéry –, ossia lasciate emergere all'esame della razionalità, si fanno materia viva di lavoro educativo.

3. Il «sentimento della vita» come parametro interpretativo

È nel campo vasto e in gran parte imprevedibile della «nostra normalità» che tentiamo, dunque, di avventurarci. Certo senza alcuna pretesa di poterne decifrare – nemmeno parzialmente – la forza entropica, eppure nella convinzione che lì s'annidi qualche presupposto pur afferrabile come parametro interpretativo. Il motivo consiste nell'idea che la «normalità», la percezione del quotidiano, rischi sempre di diventare «pregiudizio»²⁰, fino a spingere le sue propaggini d'inconsapevolezza nei territori in cui le egemonie del comune sentire si feticizzano nel giudizio sul mondo e sul proprio posto nel mondo. Un territorio, dunque, tanto fecondo quanto rilevante per la riflessione e per l'intervento pedagogici.

Una delle concrete manifestazioni di tale sentire che qui cominciamo a esplorare è quella che lo stesso Papi, con felice intuizione, ha chiamato il «sentimento della vita». Con quest'espressione – per chi scrive ampiamente evocativa del pensiero simmeliano²¹ – s'intende il *sentire* che «appartiene ad ogni essere umano ed è qualcosa di molto più complesso sia rispetto al credere comunemente inteso che a una concezione delle emozioni che, in una analisi approfondita, si dovrebbero mostrare condizionate proprio dal «sentimento della vita»²². Tale sentimento si forma in maniera piuttosto oscura, ma

¹⁷ *Ibid.*, pp. 74 e 79-80, *passim*.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibid.*, p. 157.

²⁰ Sul «pregiudizio della normalità» si veda Ivi, pp. 67-80.

²¹ Dei quattro capitoli che costituiscono l'*Intuizione della vita* di Simmel, ci si riferisce qui in particolare al quarto – *La legge individuale* –, in cui il filosofo e sociologo tedesco congiunge il sentimento morale alle azioni individuali, rintracciando nelle «risonanze» tra passato, presente e futuro il modo soggettivo di «sentire la vita». Cfr. G. Simmel, *Intuizione della vita* (1918), trad. it. Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1997, pp. 123-194. Per gli aspetti pedagogici del pensiero simmeliano si rinvia a G. Simmel, *L'educazione in quanto vita*, Torino, il Segnalibro, 1995.

²² F. Papi, *Il lusso e la catastrofe*, cit., p. 57. Non stupirà il prestito dal pensiero di Papi, vista la sua lunga e fertile frequentazione dei problemi educativi. Per uno sguardo mirato su questi si rinvia, in particolare, a: *Educazione*,

è certamente determinato dalla relazione io-mondo data dall'appartenenza a un certo contesto storico e sociale, nonché dalle interiorizzazioni implicite veicolate dall'educazione formale e da quella informale. Tuttavia, non è determinato né soltanto dai sedimenti che queste lasciano nell'identità individuale, né dalla loro rielaborazione razionale, la quale, piuttosto, è influenzata da tale sentire. Il piano d'incontro io-mondo che lo genera e lo trasforma costantemente è il piano dell'esperienza. Ciò significa che la forma particolare d'incontro sensibile tra soggetto e mondo che chiamiamo «sentimento della vita» è qualcosa che av-viene (viene *al* soggetto) *prima* della sua elaborazione (e messa in forma razionale) da parte della coscienza, in quel tipo di relazione originaria che, pur non essendo colta dalla sequenza logico-razionale del pensare, ne struttura l'incedere perché lo «colora» secondo un certo modo-di-sentire-la-vita. La coscienza intenzionale potrà certo ridefinire gli esiti e le prospettive di questo sentire, potrà anche affermare l'esistenza di tale sentire, ma non potrà persuadere il sentire stesso con alcuna argomentazione formale. Tanto che il sentimento della vita, nelle parole di Papi, descrive il transito tra un soggetto particolare e il «suo» mondo, consistendo nella «relazione che c'è sempre tra la percezione di sé nel mondo [...] e le varie dimensioni mondane»²³.

Distinto, dunque, dalla coscienza, il sentimento della vita «assomiglia a un giacimento plurale dal quale si possono ricavare materiali differenti, è una risorsa che a livello della personalità può provocare esiti anche contrastanti se esaminati a livello di un giudizio razionale»²⁴. Con ciò, nel segno anche della pluralità delle esperienze che ne arricchiscono le *nuances*, «il soggetto percepisce un sentimento di sé che lo identifica emotivamente nel mondo: interessi, ansie, supposizioni, timori, desiderio di sicurezza»²⁵. Assimilabile a quell'esigenza di continuità che, pedagogicamente, conosciamo quale caratteristica del desiderio identitario complementare al cambiamento, il sentimento della vita è «modo d'essere relativamente costante entro margini limitati di tempo»²⁶. Senza dubbio, l'educazione ha un ruolo rilevante nei processi d'interiorizzazione della «figura d'uomo» generata dalla contingenza storico-culturale, come pure nella sua qualificazione in quanto attendibile, buona, giusta o, semplicemente, inesorabile. Eppure, proprio per questo, l'importanza di rendere effettiva, da parte di chi educa, la realizzazione di alternative al già-dato e al già-definito e dei suoi significati, rimane una istanza imprescindibile all'emancipazione del soggetto. Ciò anche quando i condizionamenti – sempre più forti, come dimostra Stiegler – dell'educazione informale e di un'educazione formale acritica e rassegnata, logorano i margini d'azione intenzionale in tale direzione. Tant'è vero che Stiegler insiste particolarmente sulla necessità di un cambio radicale delle politiche educative, mentre Papi offre alla filosofia dell'educazione e alle sue pratiche l'approdo più immediato di un campo operativo.

Proveniente dalle «qualità contingenti» del mondo²⁷, il sentimento della vita si sporge nella figura della personalità che presenzia le situazioni storico-esistenziali del singolo.

Milano, Isedi, 1978 (poi ripubblicato con il titolo *Sull'educazione*, Milano, Ghibli, 2001); *Educazione imperfetta. Considerazioni filosofiche sul presente pedagogico*, Como-Pavia, Ibis, 2016; *La sapienza moderna*, Como-Pavia, Ibis, 2020.

²³ F. Papi, *Il lusso e la catastrofe*, cit., pp. 59-60.

²⁴ *Ibid.*, p. 66.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ibid.*, p. 59.

²⁷ *Ibid.*, p. 67.

In quelle s'immerge e si rigenera costantemente. Pre-politico, pre-morale e pre-razionale, esso influenza tutti e tre i piani, conferendo alla propria presenza pubblica i contorni della personalità soggettiva e delle sue azioni. Questo disporsi interiore, assorbendo la visione e i dettati del proprio tempo, incorpora la «figura d'uomo che prevale in una determinata congiuntura»²⁸. Ma il «sentire sé» come parte di una congiuntura non satura necessariamente il sentimento della vita, né assimila necessariamente l'autorappresentazione soggettiva a quella determinata figura d'uomo, la quale corrisponde sostanzialmente a un «tipo ideale»²⁹. Piuttosto, il «sentire sé» «viene affetto da condizioni del mondo alle quali cerca di dare una risposta che equilibri le sue possibilità di vita»³⁰.

In questa chiave, è dal sentimento della vita – e non (solo) dalle (in)capacità attentive – che dipendono le valutazioni non ancora formalizzate dalla razionalità circa «la sicurezza o l'insicurezza del vivere, l'aspettativa di gioia o il timore di dolori, una valutazione forte, in una autoconfessione non verbalizzata, del nostro destino nel mondo, e quindi l'immagine di ciò che è alla nostra portata e di ciò che non raggiungeremo mai»³¹. Tanto che «a provocare la consonanza con il nostro sentimento della vita non sono solo i propositi e le finalità che esso enuncia, ma soprattutto quello che crediamo sia la radice sentimentale profonda, il suo sentire la vita, che ispira questi scopi»³². Questa, semmai, la «radura» del possibile educativo e formativo che spetta all'educatore frequentare e mostrare.

Sicché, l'esigenza di continuità della propria personalità, unita al desiderio di coerenza con la forma del mondo in cui il soggetto è situato, finiscono per generare una domanda pedagogica tutta da esplorare: quanto e come il sentimento della vita condiziona l'attenzione, l'affezione (*affektion*) al sapere e alla conoscenza complessa, i desideri d'intersoggettività e la coltivazione della relativa esperienza?

Collocabile *in medio* tra esperienza sensibile del mondo e rappresentazione di sé come soggetto situato, il sentimento della vita, una volta posto sotto i riflettori dell'esser pensato, si offre come spazio autoformativo. Non tanto per comprenderne razionalmente processi di formazione, influenze, punti di rottura, quanto per utilizzarlo come parametro di distanziamento da sé, per coltivare l'intelligenza di una riflessività che sfugga alle cornici regolabili del comune sentire. Il «sentire la vita», infatti, non può mai essere completamente preordinato, nemmeno quando esso sia – come è – caratterizzato dal «sospetto di catastrofe collettiva»³³. E ciò almeno per due ragioni.

La prima: insicurezza, timori, dolori generati dal sospetto della catastrofe, quand'anche siano convogliati nell'autodifesa dalle insidie del mondo, nella delega o nell'evasione, non riescono tuttavia a pacificarsi del tutto, restando comunque attivo il senso di una differenza del *proprium* rispetto al «tipo ideale» della «figura d'uomo» dominante. Denominiamo questo primo motivo il «residuo soggettivo».

La seconda ragione per la quale il sentimento della vita non può essere controllato del tutto è che il «lusso» del pensiero, ossia l'inerzia dell'intelligenza che aderisce all'abitudine, lascia insoddisfatta proprio l'intelligenza sensibile, la quale avverte il «pregiu-

²⁸ *Ibid.*, p. 68.

²⁹ *Ibid.*, p. 69.

³⁰ *Ibidem.*

³¹ *Ibid.*, p. 60.

³² *Ibid.*, p. 62.

³³ *Ibid.*, p. 75.

dizio della normalità» come una potenziale insidia, restando inalterato il dubbio che gli esiti di tale perenne adesione possano portare a insufficienze, ritardi, incomprensioni, fallimenti. Il sentimento della vita, piuttosto, patisce la nostalgia per una normalità impossibile, cercando di attrezzare la propria parzialità a una presenza nel mondo più partecipata. Denominiamo questo secondo motivo il «riscatto dell'intelligenza sensibile».

Emergono da queste considerazioni alcune funzioni di rilievo per l'operatività educativa e autoformativa. Si tratta, infatti, di mettere in questione – sia nel senso di interrogare dal punto di vista della ricerca filosofico-educativa sia nel senso di sottoporre al vaglio dell'intelligenza soggettiva nell'ambito delle prassi pedagogiche – gli intravedimenti del sentimento della vita, ossia ciò che esso filtra come mancanze o insufficienze del sensibile. Fatto emergere dalla silenziosa presenza nel sottotraccia dell'interiorità, il sentimento della vita può diventare occasione di riconquista di un'esperienza sensibile più piena e di un esercizio dell'intelligenza razionale più libero. Il residuo soggettivo chiede allora di trovare posto nella presa di coscienza, di diventare pensato da intuito che era, o, per dirla in termini fenomenologici, di transitare dall'«affezione» alla «riflessione questionante»³⁴. Solo nell'emersione dall'«insaputo» della coscienza alla presa di coscienza, l'intelligenza sensibile potrà trovare il suo effettivo e non casuale riscatto, diventando risorsa concreta di risignificazione e di exteriorizzazione di un pensiero simbolico differente.

Ma tale possibilità, sempre parziale e comunque marginale per la natura stessa del sentimento della vita, sussiste solo a condizione che l'interruzione dei processi d'impoverimento dell'intelligenza e di immiserimento del sensibile diventino per chi educa la scelta della propria «linea di resistenza». Quanto alla direzione educativa e formativa, alla luce di quanto considerato finora, essa non potrà essere quella, astratta e «lussuosa» della costruzione di un sentimento della vita *felice*. Nemmeno quella di un sentimento della vita *sereno*. Per quanto inquieto, invece, il sentimento della vita coltivabile realmente nel tempo in cui viviamo potrà essere – come conviene con impressionante convergenza con l'idea di Papi lo stesso Stiegler nella recentissima traduzione del suo *Della farmacologia* – quello dell'opposizione alla «perdita del sentimento d'esistere» con «ciò che fa sì che la vita valga la pena di essere vissuta»³⁵.

4. Sull'esercizio dell'intelligenza come pratica autoformativa

Il campo proprio della filosofia dell'educazione e delle sue pratiche autoformative può configurarsi come il campo delimitato dall'*esercizio*. Considerato nella sua etimologia, l'esercizio è ascesi (*askesis*) e il suo svolgersi ha a che vedere con il fare. L'esercizio, quindi, è un fare, il quale, nel momento stesso del suo svolgersi, impegna chi lo compie

³⁴ Sulla «presa di coscienza» come lavoro educativo si veda E. Madrussan, *La presa di coscienza come "risveglio" etico-conoscitivo. Tre chiavi di volta fenomenologiche per la formazione sociale dell'io*, in «Rassegna di pedagogia», nn. 1-4/LXXXII, 2024, pp. 213-230.

³⁵ Nel volume il *pharmakon* – la cura tra le generazioni – è assunto come «oggetto transizionale» per una «nuova critica della coscienza». A proposito della perdita della possibilità di sentire e di riflettere, il rischio più marcato posto dalle «circostanze attuali» è che «l'ente che noi stessi sempre siamo» – il *Dasein* heideggeriano nel testo stiegleriano, che si manifesta, per chi scrive, nel sentimento della vita di Papi – «sarebbe messo in questione da un'impossibilità di questionare fin dal primo fremito di ogni questione, purché essa questioni veramente». Sicché la posta in gioco, dell'umano e del pedagogico, risulta particolarmente urgente. B. Stiegler, *Della farmacologia. Ciò che fa sì che la vita valga la pena di essere vissuta* (2010), Napoli, Orthotes, 2025, pp. 56 e 182-185, *passim*.

nel gesto di un superamento del fare stesso. Nel renderlo un *topos* per la pratica dell'*epoché*, Enzo Paci ne restituiva il senso descrivendolo come «un'operazione nella quale si è impegnati» e in cui il soggetto «matura se stesso» per passare dalla condizione di essere «perduto nel mondo» alla condizione di perdita (della usuale visione) del mondo per una sua «riconquista» attraverso la presa di coscienza³⁶. L'esercizio (e l'esercitarsi) può dunque essere concepito – pedagogicamente – come una prassi grazie alla quale passare da una condizione d'inconsapevolezza a una di consapevolezza, da una condizione di subalterità inconsapevole a una condizione di potenziale libertà. L'esercizio diventa, in questo senso, pratica dell'intelligenza: una pratica in cui l'intelligenza soggettiva si esercita a riprendere se stessa, non sul piano dell'affermazione ma sul piano dell'azione.

L'ascesi, non a caso, nel suo senso filosofico, corrisponde all'elevamento della conoscenza di sé, dove questa, prima di avere a che fare con le disposizioni del carattere, ha a che fare con la consapevolezza di limiti e possibilità soggettivi. Il cambiamento della personalità riguarda soprattutto questo aspetto. E tale «cambiamento di stato» – avrebbe detto Aldo Gargani – che è la «comprensione» di qualcosa – l'istante in cui l'intelligenza afferra il senso e, scoprendo l'inatteso, cambia prospettiva – corrisponde, per l'appunto, al momento in cui la pratica dell'esperienza sensibile può trovare nuove forme, prima inibite dallo «psicopotere» delle tecnologie³⁷.

Ma quale esercizio può mettere in condizione il «sentimento della vita» di accorgersi di se stesso, passando dal piano del *sentito* non-detto al piano della consapevolezza dicibile?

Seppure non s'intenda – che sarebbe inutile, oltre che fuorviante – *descrivere* il sentimento della vita, ma coglierlo come leva critica per sfidare il limite soggettivo in quanto non-ancora saputo, occorrerà interrogare quelle forme di sapere che si pongono ai margini dell'esperienza stessa e che, proprio grazie alla loro posizione laterale, possono fungere da puntelli per il risveglio dell'intelligenza e, contestualmente, sfuggire alle maglie del già-saputo.

Se a dominare il sentimento della vita è il sospetto della catastrofe (in quanto tratto costitutivo del nostro tempo), e se a fargli da contraltare psicotecnologico (capace di cortocircuitare tale sentimento) sono i dispositivi dell'evasione e della cessione del senso di responsabilità, opporre una zeppa alla contrazione del sensibile significa allora allargare lo spazio-tempo della semantica inversa. Per esempio, esercitare l'imprevedibile e l'incompiuto, che s'accordano al sentimento della vita ma non alla riduzione dell'attenzione delle psicotecnologie, significa lavorare, operare, praticare le interruzioni dell'interruzione dell'attenzione. Restituire continuità spazio-temporale al sapere, significa ripristinare uno spazio-tempo del pensiero che ha bisogno di ricostruirsi via via. Per questo, interrompere le interruzioni implicherà l'adozione di strategie per accorgersi dei meccanismi di sviamento dell'attenzione oramai interiorizzati, contrastarli fissando l'attenzione su ciò che il sentimento della vita restituisce nella forma dell'intuizione di ciò che conta e, infine, tornare a frequentare l'esperienza di ciò che conta come vera e propria rigenerazione estetica. Infatti, nel luogo della vita che è l'esperire, il circuito che lega evento e vissuto dell'evento, attesa coltivata e sorpresa avvenuta, crea e indica i margini di deviazione del senso che consente ai soggetti di riconoscersi come alterità «esclamativa». Interrompere il flusso di eventi che

³⁶ E. Paci, *Tempo e verità nella fenomenologia di Husserl*, Roma-Bari, Laterza, 1961, p. 58, *passim*. Per una lettura pedagogica del relazionismo di Enzo Paci in cui l'«esercizio» è esaminato e assunto quale prassi educativa e di scrittura, si rinvia a: E. Madrussan, *Il relazionismo come paideia*, Trento, Erickson, 2005.

³⁷ A. Gargani, *Il testo del tempo*, Roma-Bari, Laterza, 1992, p. 121; B. Stiegler, *Prendersi cura*, cit., pp. 209-234.

non hanno il tempo di farsi vissuti, d'interiorizzarsi come significati e di esteriorizzarsi nella forma della vita di relazione incarnata che necessita d'essere coltivata, potrà allora ambire a «risalire la corrente» della perdita per lavorare alla riconquista.

Per altra via, se *questa* pratica dell'interruzione (della deviazione attentiva) può coincidere con la pratica della «scrittura come esercizio del pensiero»³⁸, in cui l'interruzione prolungata della distrazione dal pensiero viene messa potenzialmente in scacco dalla creazione di un nuovo testo (*poiesis*), è anche vero che essa – laddove necessario – andrebbe coltivata a partire da un approccio graduale e mediato. Alla luce di quanto visto, infatti, la pratica della scrittura potrebbe appunto configurarsi come una di quelle tecniche che non sanno più frequentare se stesse, per disabitudine o a causa della perdita del saper-fare e del saper-vivere che esse richiedono. In questo caso, praticare la scrittura come esercizio dell'intelligenza potrebbe realizzarsi nella forma di una testualità liminare, fatta di forme-del-dire che abbiano come unica funzione necessaria quella di rendere ragione del «residuo soggettivo». Si tratta, infatti, di sostare nello scarto che separa il sentimento della vita (soggettivo) dall'ideale di uomo (dominante): per sostarvi occorre individuarlo e per individuarlo occorre aguzzare lo sguardo sensibile e definirne i contorni.

Altre forme d'esercizio sono poi possibili, soprattutto se si pensa a quei margini di senso che, colti appunto per intuizione inversa, allenano la sensibilità e il pensiero a disporre il proprio sguardo da un punto di vista differente, di superamento dell'ovvietà: a fronte dell'insensatezza, coltivare il *non-sense*; a fronte del sarcasmo, l'ironia; a fronte della trivialità, lo *charme*; a fronte dell'eccesso di parole, il silenzio o l'immagine; a fronte della povertà delle parole, la loro selezione consapevole; a fronte dell'interesse, la distanza disinteressata; a fronte della paura, la conoscenza; a fronte dell'ansia, l'avventura.

La possibilità di tali proposte non è dislocata in un mondo lontano, ma nell'esperienza del mondo che c'è già, e che c'è nella forma della mancanza, dell'intuizione dell'alterità possibile, propria del sentimento della vita. Che il mancante, poi, sia da cercare e coltivare nel tempo disteso dell'esercizio come ascesi certifica una volta di più l'urgenza di un impegno filosofico-educativo trasversale, immanente e costante.

Riferimenti bibliografici

«aut aut», Bernard Stiegler. *Per una farmacologia della tecnica*, n. 371, 2016.

Bradley J. P. N., Kennedy D., *On the organology of utopia: Stiegler's contribution to the philosophy of education*, in «Educational Philosophy and Theory», n. 52/4, 2019, pp. 420-432.

Bufalino G., *Anthropos e Techne: la "battaglia dell'intelligenza" e la prospettiva del pharmakon nella pedagogia di Bernard Stiegler*, in «Education Sciences & Society», n. 1/2020, pp. 446-451.

Cambi F., *Metateoria pedagogica*, Bologna, Clueb, 2006.

Conte M., *Il contrario della libertà. Parole e figure dell'educazione offesa*, in E. Madrussan (a cura di), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica*, Como-Pavia, Ibis, 2019, pp. 113-126.

³⁸ B. Stiegler, *Prendersi cura*, cit., pp. 249 e sgg.

- De Certeau M., *L'invenzione del quotidiano* (1990), trad. it. Roma, Edizioni Lavoro, 2012.
- «Educational Philosophy and Theory», Stiegler as philosopher of education, n. 4/52, 2020.
- Erbetta A., *Luoghi di crisi. Per una pedagogia come critica della pedagogia*, Torino, il Segnalibro, 1994; n.e. *Luoghi di crisi. Educazione ed esistenza*, Como-Pavia, Ibis, 2025.
- Erbetta A. (a cura di), *Decostruire formando*, Como-Pavia, Ibis, 2010.
- Gargani A., *Il testo del tempo*, Roma-Bari, Laterza, 1992.
- Gobbi A., *L'inatteso margine pedagogico. La parola poetica e la riforma dello sguardo in Paul Valéry*, Como-Pavia, Ibis, 2022.
- Hayles N. K., *L'impensato. Teoria della cognizione naturale* (2017), trad. it. Firenze, effequ, 2021.
- Madrussan E., *Il relazionismo come paideia*, Trento, Erickson, 2005.
- Madrussan E., «Che cosa può un uomo?» in Id., *Le pagine e la vita*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2008.
- Madrussan E., *Formazione e musica. L'ineffabile significante nel quotidiano giovanile*, Milano, Mimesis, 2021.
- Madrussan E., *La presa di coscienza come "risveglio" etico-conoscitivo. Tre chiavi di volta fenomenologiche per la formazione sociale dell'io*, in «Rassegna di pedagogia», nn. 1-4/LXXXII, 2024, pp. 213-230.
- Madrussan E., «Miseria simbolica» e «ascolto sensibile». *Musica e pratica dell'intelligenza attraverso Bernard Stiegler*, in «Studium Educationis», n. 1/26, 2025, pp. 43-51.
- Mariani A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- Mariani A., *La decostruzione in pedagogia*, Roma, Armando, 2009.
- Mariani A., *La relazione educativa tra scienze umane e società democratica avanzata*, in Id. (a cura di), *La relazione educativa*, Roma, Carocci, 2021, pp. 13-26.
- Paci E., *Tempo e verità nella fenomenologia di Husserl*, Roma-Bari, Laterza, 1961.
- «Paideutika», *Trasformazioni pedagogiche nella contemporaneità. Prospettive filosofico-educative in Italia*, nn. 35 e 36, 2022.
- Papi F., *Educazione*, Milano, Isedi, 1978; n. e. *Sull'educazione*, Milano, Ghibli, 2001.
- Papi F., *Il lusso e la catastrofe*, Como-Pavia, Ibis, 2006.
- Papi F., *L'educazione imperfetta. Considerazioni filosofiche sul presente pedagogico*, Como-Pavia, Ibis, 2016.
- Papi F., *La sapienza moderna*, Como-Pavia, Ibis, 2020.
- Semerari F., *Che cosa vale. Dell'istanza etica*, Macerata, Quodlibet, 2017.
- Simmel G., *L'educazione in quanto vita*, Torino, il Segnalibro, 1995.
- Simmel G., *Intuizione della vita* (1918), trad. it. Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1997.
- Stiegler B., *La miseria simbolica. 1. L'epoca iperindustriale* (2004), trad. it. Milano, Meltemi, 2021.
- Stiegler B., *La miseria simbolica. 2. La catastrofe del sensibile* (2005), trad. it. Milano, Meltemi, 2022.
- Stiegler B., *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni* (2008), trad. it. Napoli-Salerno, Orthotes, 2014.
- Stiegler B., *Della farmacologia. Ciò che fa sì che la vita valga la pena di essere vissuta* (2010), Napoli, Orthotes, 2025.
- Zoletto D., *Lo spazio di intervento pedagogico di Michel De Certeau*, in «Paideutika, Logiche di dominio», n. 15, anno XIII, 2012, pp. 59-74.