

La formazione estetica: fondazione e progetti

Mario Gennari

A thing of beauty is a joy for ever. Con questo celebre verso, Keats apre il poemetto *Endymion*, in cui rappresenta l'aspirazione umana verso la bellezza. E poiché una cosa bella è appunto una gioia perpetua, l'educazione e la formazione dell'uomo non possono distrarsi - per usare ora le parole di Proust - da questa «promessa di felicità». Tuttavia, la dimensione estetica, così propria della natura e dell'arte, deve poter crescere nel *pensiero* e nel *discorso* di ogni essere umano. Da qui muove l'esperienza estetica, che diventa poi *gusto* e *stile*: con un'espressione oggi fuori moda, *vita estetica*. Ma quali sono i presupposti pedagogici su cui fondare un'esistenza vissuta in uno stretto rapporto con l'esperienza formativa di ordine artistico?

1. Elementi fondativi del discorso sulla formazione (e l'educazione) estetica

Muoviamo da una prima ed elementare considerazione di ordine generale (e non piuttosto generico): nessuno può e tantomeno deve formare l'altro. I due verbi modali chiariscono il quadro pedagogico in cui si situano. Nessuno può formare l'altro poiché ogni uomo dà forma solo a se stesso; nessuno deve formare l'altro poiché la libertà e l'autonomia del soggetto lo proibiscono. Tuttavia, ciascuno può educare l'altro stabilendo con lui una relazione pedagogicamente istituita; inoltre, ciascuno deve saper educare-se-stesso prima di orientarsi verso la propria relazione educativa con l'altro-da-sé.

Quanto sopra considerato richiede alcune precisazioni di ordine epistemologico: (a) la formazione e l'educazione sono i due oggetti prioritari della pedagogia assunta come scienza generale, ossia quale sistema organico di saperi; (b) l'uomo - inteso come "essere umano" - è il vero e unico soggetto della formazione, e non piuttosto l'individuo o la persona, il singolo o il collettivo; (c) "tutto" contribuisce alla formazione e all'educazione dell'uomo, per cui le nozioni di "mondo" (al singolare) e di "mondi" (al plurale) debbono essere ripensate nella loro intima struttura semantica e antropologica, filosofica e scientifica, al fine di ricostruirne l'*eidōs* profondo; (d) la formazione riguarda solo l'uomo - inteso come specie e non quale genere -, poiché soltanto il soggetto (e non "gli altri") è padrone di se stesso; (e) l'educazione concerne sempre sia una relazione fra soggetti differenti sia il nesso educante che il soggetto (nel

proprio pensiero, nel proprio linguaggio e nel proprio mondo) sa instaurare con se stesso; (f) la formazione e l'educazione dell'uomo sono attraversate da molteplici fenomeni: civili, sociali, culturali, emotivi, affettivi, cognitivi, corporei, sessuali, etici, religiosi, politici ed estetici; (g) anche la bellezza e perfino il suo opposto - la bruttezza - riguardano la formazione estetica e l'educazione estetica di ogni uomo - nessuno escluso; (h) l'educazione estetica concerne le relazioni con il bello, poste fra mondi intersoggettivi e infrasoggettivi; (i) la formazione estetica concerne l'interiorizzazione della bellezza (in ogni sua forma naturale o artistica) nel mondo soggettivo dell'uomo; (l) non c'è, non ci può essere e non ci deve essere un concetto assoluto di bello (o di brutto), perché ogni cultura genera le proprie idee di bellezza (e bruttezza) - figlie della relatività spazio-temporale in cui la storia e le società sono venute sedimentando le loro tradizioni; (m) soltanto l'intreccio delle culture crea nuove forme "transculturali" dell'arte, nel rispetto però verso le antiche tradizioni del passato (cfr. Gennari, 2006: 293).

2. *L'arte fra senso e deriva*

L'arte non è semplice fruizione, bensì godimento. Per godere il testo estetico non occorre una sintassi, ma la pura armonia interiore. Forse non pensava proprio a questo Roland Barthes, quando nelle ultime pagine di *Le plaisir du texte*, scriveva: «Tutto lo sforzo consiste (...) nel materializzare il piacere del testo, nel fare del testo *un oggetto di piacere come gli altri*. Vale a dire: sia nell'accostare il testo ai "piaceri" della vita (un piatto, un giardino, un incontro, una voce, un momento) e fargli raggiungere il catalogo personale delle nostre sensualità, sia nell'aprire col testo la breccia del godimento» (Barthes, 1973: 57-58). Tuttavia, Barthes poneva una questione decisiva a proposito della formazione estetica dell'uomo: «abolire la falsa contrapposizione della vita pratica alla vita contemplativa» (*ibid.*: 58).

Questa società a noi così contemporanea nella sua *modernità*; questa nostra società che non è affatto "postmoderna", ma moderna, che non è "globalizzata", ma occidentalizzata, che neppure è "postideologica" bensì ideologicamente neoliberista - con tutto l'armamentario che il mercato evoca in termini di rappresentazione del denaro e del potere; ebbene, questa società ha scardinato le sue antiche tradizioni umanistiche (innervate sulla *paideia* greco-classica, sull'*humanitas* romano-latina, sulla *perfectio* cristiano-medievale, sulla *dignitas hominis* umanistico-rinascimentale e sull'*harmonische Bildung* del Neoumanesimo tedesco-mitteleuropeo), rimuovendo con ciò il senso stesso dell'esperienza estetica. Questo invece va tutelato e reimmesso nel circuito dei saperi pedagogici, esercitando un recupero della sua dimensione essenziale ed esistenziale - così come Alexander Gottlieb Baumgarten a metà del Settecento lo aveva per gran parte messo a punto nella propria opera, per così dire "generativa", intitolata *Aesthetica*. Il senso autentico dell'esperienza estetica riguarda, dunque, anche l'espressione soggettiva della bellezza posta all'interno di un'*Anschauung* universale dell'essere, colto per i suoi riflessi (naturali

e artistici) lanciati sullo spirito umano percepito a partire dal dar-si-forma inteso quale *telos* ed *ethos* estetologico della formazione.

Si tratta cioè di un agire formativo che – per un filosofo come Luigi Pareyson – si estrinseca nei termini di una «formatività» pura, intenzionale e specifica. Sei anni dopo la pubblicazione dell'*Estetica. Teoria della formatività* di Pareyson, con le pagine di *Wahrheit und Methode*, del 1960, Hans-Georg Gadamer delinea il profilo ermeneutico dell'esperienza estetica ripensandola come la «fusione degli orizzonti» tra l'interprete e l'opera. Soltanto due anni più tardi Umberto Eco avanza il concetto di «apertura» intesa quale liberazione dai canoni interpretativi correnti, sia nella generazione sia nella ricezione del testo estetico. Dunque, dell'opera d'arte. Sicché, con *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle pratiche contemporanee*, del 1962, Eco apre il concetto di arte alle forme più differenti della cultura contemporanea: la letteratura di Joyce o la musica di Stockhausen, la pittura informale, la teoria dell'informazione applicata all'estetica o il cinema di Godard... fino a sostenere che «L'apertura si fa strumento di pedagogia rivoluzionaria» (Eco, 1962: 45).

Ma l'apertura infinita del senso non poteva prevedere le derive in cui l'arte contemporanea naufragherà, sino a confondere il testo estetico con la testa di un cavallo conficcata in un muro o con un violino lasciato a marcire nell'acqua per due settimane. E a poco varranno le caute indicazioni che Eco prospetterà nel 1990, in un volume dal titolo paradigmatico: *I limiti dell'interpretazione*. Il grande fraintendimento assumerà proporzioni colossali e tutto sarà spacciato per arte. Perfino lo sterco in scatola. Ma tutto finirà per “fare mercato”. Senonché, il rumore assordante di quattro elicotteri che volano non avrà più alcuna parentela con l'esperienza musicale della classicità di Haydn e Beethoven, ma neppure con la musica atonale di Schönberg o il *Samstag aus Licht* dello stesso Stockhausen.

3. Progetti didattici e pedagogia della formazione estetica

Poiché è la scuola il più potente centro istituzionale di educazione e istruzione nelle società contemporanee, al suo interno va portata una pedagogia della formazione e dell'educazione estetica che, sul piano della didattica “attraverso” l'arte, colmi il temibile vuoto culturale presente nella società e nelle generazioni più giovani. Dall'infanzia alla fanciullezza, dalla preadolescenza all'adolescenza, nelle scuole di ogni ordine e grado può prendere corpo un *laboratorio di idee, conoscenze e culture* relative all'arte in ogni sua forma. Ciò non per apprendere, imparare o perfino consumare, bensì per vivere l'arte nella scuola. L'arte concepita quale esperienza interiore. L'arte intesa come forma estetica. L'arte vissuta come pensiero e quale linguaggio: dalla fotografia al cinema, dalla scultura alla danza, dal teatro alla musica, dalla letteratura alla poesia, dalle arti figurative (segnico-grafico-pittoriche) alle tecnologie eidomatiche (media, selfmedia, ipermedia, transmedia), infine, dal paesaggio alla città, ai giardini storici (cfr. Gennari, 1992, 4.2.).

La progettualità didattica diventa indispensabile dopo la chiarificazione pedagogica. Di seguito cinque esempi, che non vogliono affatto imporre dei modelli.

(1) Portare le arti visive nei corridoi e negli atri delle scuole attraverso la riproduzione delle opere dei grandi artisti di ogni epoca. I capolavori di Marc Chagall, opportunamente fotocopiati, ingranditi, rielaborati per singoli particolari o presentati nella loro integralità diventano così delle presenze consuete negli spazi scolastici, in modo che ogni studente possa liberamente goderli senza ricevere interpretazioni canoniche da imparare a memoria o valutazioni validative dell'apprendimento raggiunto.

(2) Condurre la musica classica nelle aule scolastiche attraverso il libero ascolto di riproduzioni delle opere dei giovani musicisti: da Bach a Mozart, da Händel a Haydn, da Vivaldi a Telemann, da Brahms a Mahler. Il concerto di fine settimana può diventare un'esperienza decisiva per educare ad ampliare la cultura musicale degli allievi, abituati ormai al consumo passivo di ogni sorta di rumore contrabbandato per musica.

(3) Aprire la scuola oltre le proprie mura e avvicinarla al paesaggio, nelle sue forme naturali e antropiche. Poi, dal paesaggio portarla al giardino: quel luogo di «piacere senza tempo» (Lodari, 2000) dove il caleidoscopio delle emozioni si rinnova di giorno in giorno, di stagione in stagione, di epoca in epoca - poiché l'arte dei giardini è uno di quegli intimi piaceri che creano magicamente nell'uomo un'atmosfera di pace e tranquillità (cfr. Page, 1962).

(4) Poter disegnare e dipingere nella scuola è un'esperienza di libertà insostituibile. Quella che è forse stata la più ricca e significativa esperienza europea di arte nell'infanzia la si deve a un maestro della scuola elementare italiana: Cesare Ghezzi ha realizzato nel secondo Novecento, entro l'arco di quasi un quarantennio, un impegno didattico nella scuola genovese di San Quirico in Val Polcevera documentato in una pubblicazione, ormai celebre, uscita postuma con il titolo *Il bambino e la sua arte. Novantanove tesi*. Dove la centesima non poteva forse essere che quella di non voler presentare un modello, bensì di indicare una via per fare proseguire nelle scuole un itinerario (esemplare) di pensiero e arte.

(5) Porre la tecnologia in interconnessione con l'elaborazione al computer di testi dalla manifesta vocazione estetica significa inserire l'eidomatica nella didattica iconografica, ripensata anche come videoarte. Qui la simmetria fra linguaggi scientifici e testi estetici è forse più elevata che altrove, per cui l'elaborazione di campi visuali con geometrie non euclidee, fusioni di immagini, astrazioni ottiche, diottriche e catottriche può quantomeno aiutare a capire - come ha ironicamente osservato Woody Allen - che la vita assomiglia all'arte e non alla cattiva televisione.

Se la scuola vuole essere davvero un luogo e un tempo di crescita anzitutto interiore, essa non può proporsi come un mero ingranaggio nel meccanismo della selezione sociale. Il suo rifiuto dell'omologazione unilaterale e livellatrice - che impoverisce la vita a partire dalle sue prime età fino alla giovinezza - inizia nella presa di coscienza pedagogica secondo cui al centro

dell'uomo va posta la sua *formazione* e, all'interno di questa, occorre risalti la dimensione *estetica* in modo non epifenomenico, bensì pedagogicamente centrale e decisivo.

Bibliografia

- R. Barthes, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973 (tr.it. *Il piacere del testo*, Torino, Einaudi, 1975)
- A. G. Baumgarten, *Aesthetica*, Frankfurt a.O., 2voll., 1750-58
- U. Eco, *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle pratiche contemporanee*, Milano, Bompiani, 1962
- U. Eco, *I limiti dell'interpretazione*, Milano, Bompiani, 1990
- H.-G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Tübingen, Mohr, 1960 (tr.it. *Verità e metodo*, ed. G. Vattimo, Milano, Bompiani, 1983)
- M. Gennari, *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*, Brescia, La Scuola, 2003²
- M. Gennari, *Trattato di Pedagogia Generale*, Milano, Bompiani, 2006
- C. Ghezzi, *Il bambino e la sua arte. Novantanove tesi*, ed. M. Gennari, Genova, Il Melangolo, 2010
- C. Lodari, *Che cos'è il giardino?*, Torino, Allemandi, 2000
- R. Page, *The Education of a Gardener*, Collins, London, 1962 (tr.it. *L'educazione di un giardiniere*, Torino, Allemandi, 1994)
- L. Pareyson, *Estetica. Teoria della formatività*, Torino, Edizioni di Filosofia, 1954