



C.Gily Reda ed., ARTE E FORMAZIONE, OSCOM

www.ilmiolibro.it Feltrinelli, 2010

www.oscom.unina.it

IMMAGINI E LABIRINTI: LA PEDAGOGIA DELLA BELLEZZA

di Clementina Gily Reda

1. La formazione estetica

Il tema classico della formazione estetica sviluppato già dalle prime definizioni di Shaftesbury e Schiller e poi della filosofia idealistica, di Dewey, dei laboratori delle scuole attive, non è riuscito a trovare nella formazione istituzionale uno spazio pari all'importanza segnalata da tutto questo fermento di pensiero.¹ L'educazione alla bellezza è da tutti riconosciuta come pedagogia alta, capace di quella naturale autoformazione che ha per fine il sé, il punto di vista personale generato da un interesse autotelico. Non ha giovato neppure la sempre riconosciuta potenza dell'interesse e dell'immagine nell'apprendere, che data dalla nascita della pedagogia moderna.²

Nella didattica istituzionale, l'insegnamento dell'arte resta limitato ad esperienze marginali, del gioco inteso come relax nella prima età degli allievi, della storia dell'arte, che tende anche a ridursi,³ per i più grandi; poi c'è l'arte per gli istituti che guidano alle professioni. La potenzialità della formazione estetica nella percettologia,⁴ nell'esercizio di creatività e cittadinanza attiva,⁵ nel gioco intelligente della cultura,⁶ restano risorse non utilizzate.⁷

Il motivo di questa discrasia è da identificare nel mancato paradigma della didattica dell'arte considerata una materia tra le altre, mentre l'estetica dimostra come sia educazione del pensare creativo e della visione coerente. Il nesso ordinatore è una centralità nella conoscenza e quindi necessariamente nella formazione. È la stessa frammentarietà mercuriale della conoscenza estetica quel che nuoce, che la rende difficile da trasportare nei saperi disciplinari senza opportuni metodi. L'estetica parte dall'intero, è il sapere della complessità, ma per questo non ha quel ruolo nella formazione che le spetta; l'indicazione di considerarla un afflato da protendere sul tutto, come si

¹ Nonostante il legislatore abbia molte volte creato questo spazio, già nei programmi per la scuola italiana del primo cinquantennio del secolo; oggi una valutazione adeguata si trova in tante affermazioni. Nel 1955 nei *Programmi didattici* si parlava di *Disegno e scrittura*; nel 1979 i *Programmi della scuola media* inserivano l'*educazione artistica*, chiarendo contestualmente che consiste nell'educare la capacità di esprimersi e comunicare con i linguaggi della figurazione; nel 1985 nei programmi della scuola elementare è inserita l'*Educazione all'immagine*; nel 1991 la Commissione Brocca parla di *Arte* come materia obbligatoria per l'ultimo biennio; nel 2002 le indicazioni della riforma Moratti denominavano *Arte e Immagine* sulla scorta di quel che la decaduta Riforma De Mauro aveva chiamato *Immagine ed arte*, chiarendo come non solo l'insegnamento della storia dell'arte sia la via regia dell'educazione. C'è un curriculum ANISA relativo all'educazione ai beni culturali nel biennio della secondaria. Per la secondaria OSCOM ha realizzato un progetto di curriculum delle discipline, nel liceo classico Umberto di Napoli nel 2004. Diamo altre notizie in nota.

² J. Amos Comenio, *Opera Didactica Omnia*, con intr. di Jean Piaget, UNESCO, 1957 (trecentesimo anniversario, 1657-1957) e *Ordo Sensualis Pictum*, l'antenato dell'alfabetiere presenti in tutte le scuole.

³ C. De Seta, *Perché insegnare la storia dell'arte*, Donzelli, Roma 2008.

⁴ M. Merleau Ponty, *Il bambino e gli altri*, intr. P. Filiassi Carcano, Armando, Roma 1971 (1964). Cfr. anche Id., *Il primato della percezione*, Medusa, Milano 2004 e S. Oliverio, *esperienza percettiva e formazione*, Angeli, Milano 2008.

⁵ J. Dewey, *Arte come esperienza*, tr. it. Aesthetica ed., Palermo 2007 (1932)

⁶ Cfr. per gli argomenti e l'ampia bibliografia, il ns. *Inlusio, il gioco come formazione estetica*, Graus, Napoli 2002.

⁷ Cfr ad es. Cosimo Laneve, *Pedagogia e didattica dei beni culturali*, La Scuola Brescia, 2000; G.Bertin *L'ideale estetico*, La Nuova Italia, Firenze 1974, M. Gennari, *L'educazione estetica*, Bompiani 1994; E. Damiano, *Il disegno come forma di conoscenza*, in "Quaderni della pinacoteca dell'età evolutiva", 1981, 4.

fece nella pedagogia idealistica, confonde più che guidare. Eppure la pedagogia della competenza echeggia per tanti lati la formazione estetica come chance di un sapere dove informazione e formazione collaborano da rendere difficile intendere come mai il richiamo non si sia esplicitato in una didattica. Tanto più che la memoria viva delle teorie rinascimentali, ben sistemate da Giordano Bruno,⁸ vi è un modello di conoscenza estetica *ante litteram* che ne dimostrava la possibilità e la ricchezza.

Convertire la didattica delle materie così da sfruttare la grande risorsa dell'arte è un problema arduo; tanto più che il problema della formazione estetica è soprattutto metacognitivo.

La ricchezza di diramazioni, ripetizioni, sviluppi derivati ed originali, volti non al paradigma ma all'eccezionale, alla presenza, è una logica che cerca collegamenti impensati. Come nell'ipertesto, si mira alla costruzione di un testo condiviso ed in sviluppo; diversamente da esso la formazione estetica ha oltre la direzione centripeta quella centrifuga, consiste nell'immagine e nell'opera, da cui si dimensiona la mappa di un discorso che si offre alla comunicazione ed alla discussione, cioè al mondo del gusto, senza adire alla via della definizione scientifica stabile, l'arte propone l'opera sempre pensando oltre.

L'educazione estetica perciò è necessariamente complessa, come qualsiasi disciplina nella sua fase di ricerca, stato che per l'estetica è perenne. Il *problem solving* è la sua normalità, delineare una didattica è quel che oggi si propone alla scuola, spostare il punto di vista del sapere per educare alla ricerca, *l'imparare ad imparare*, *l'apprendere la volontà di agire* nella creatività - fine è proponibile facendo ricorso all'intelligenza emotiva, stimolando l'interesse e la gioia di conoscere. È chiaro che non si tratta di una educazione che si rivolge solo ai professionisti dell'arte, è necessaria alla formazione di ogni uomo.⁹ Il metodo è di *ripartire dall'immagine*, come ammonisce *l'Iconic Turn*, con storici dell'arte come Belting ed estetologi come Boehm.¹⁰

a. L'immagine

Dice il Vangelo di Luca:

Tutto quel che saprai, saprai per immagini ... Fate bene attenzione, dunque, a come ascoltate: perché chi ha molto riceverà ancor di più; ma a chi ha poco sarà portato via anche quel poco che pensa di avere.

L'uso delle parabole dimostra che l'importanza di queste parole è chiara in tutto il messaggio del *Nuovo Testamento*, suscitare una lettura attiva dove non tutto è detto, ma tutto è adombrato è il messaggio che si vuol dare: ognuno deve leggere da sé, scegliere.

E' la natura del sapere per immagini – che siano parole o figure. È il ri-appropriarsi del testo che lo fa vivo nella nuova vita di un altro pensare. Il girovagare, il fraintendere, il gioco delle combinazioni delle frasi e delle analogie, si espone al rischio che si sa affrontare solo *avendo molto* – una raccomandazione che non induce alla ricchezza materiale ma spirituale. Il conoscere aumenta se si sa ascoltare, non serve un semplice accumulo di nozioni, buono per i quiz della società dello spettacolo; un prospetto ben costruito è il segreto dell'immagine vincente, quella che diceva Barthes manifesta un *senso ottuso* potente e carismatico.¹¹ Che con Quasimodo si può dire *trafitto da un raggio di sole*, il senso si reperisce in un itinerario di bellezza, di conformità al problema. Il processo del noto che diventa conosciuto non si compie una volta per tutte, il riconoscimento è presenza del vivente, il cammino si presenta come viaggio. L'immersione nell'immagine è l'esercizio che conduce a raffinare questa parte della conoscenza, che non è sapere consolidato ma creazione.

⁸ Cfr. i ns. capitoli sull'arte della memoria di Giordano Bruno in *Migrazioni*, www.scriptaweb.it.

⁹ Ricordiamo brevemente la tesi, altrove argomentata, che il mondo delle scritture per immagini non può trascurare l'alfabetizzazione all'immagine, cfr. il ns. *Techne, Teorie dell'immagine*, Civis, 2007, parte 3° e per la didattica il *Manuale di ludodidattica dei media*, Graus, Napoli 2003.

¹⁰ Cfr. Pinotti A., A. Somaini, *Teorie dell'immagine. Il dibattito contemporaneo*, Cortina, Milano 2009 (con scritti di G. Boehm, H. Belting, W.J.T. Mitchell, H. Bredekamp, J. Elkins, M. Bal, G. Didi Huberman, L. Marin, B. Larour,

D. Freedberg, V. Gallese). Ripartire dalle immagini propone M. Ferraris *Estetica razionale*, Cortina, Milano 1997.

¹¹ R. Barthes, *L'ovvio e l'ottuso*, Einaudi, Torino 1985.

a. L'immagine come croce del libero pensare

Il pericolo del libero pensiero spiega la lunga contesa sulle immagini. La figura classica è quel Cirillo che coi suoi monaci contadini distrusse idoli pagani e la biblioteca di Alessandria. Però la vera e propria iconoclastia non fu per lungo tempo dogma della Chiesa, appena poco più di cinquant'anni, dal 754 al 787, e poi dall'814 al 843. Nella Chiesa Ortodossa due volte il dogma fu abolito da due donne, Irene e Teodora, che seppero far vincere i Patriarchi che sostennero le tesi di Giovanni Damasceno, morto nel 753, per il quale l'immagine onora la materia - dov'è scritta la parola di Dio.¹² L'onore delle immagini la Chiesa divisa in due riconobbe diversamente. La Chiesa Ortodossa regolò ogni spazio e modello espressivo, codificò colori, posture, soggetti, al fine di rendere degna del divino la riproduzione fedele - ogni artista era autore di un particolare e iniziava il lavoro con la preghiera che conferisse all'icona valore sacro. L'opera è così una comunione, come l'ostia consacrata, celebra la manifestazione sublime che accenna la forma divina, simbolo e archetipo della cultura sacra. L'innovazione è neoterismo ed eresia, e solo la mistica estetica del Monte Athos è accettata nel XIV sec., nelle sue pratiche orientali che celebrano il silenzio.¹³ La Chiesa di Roma invece fa spazio, con misura, alla libertà della visione, dando modo al '4-500 di riconoscere l'importanza dell'artista, della sua firma, dell'opera - un moto importante per l'intero sapere. Lo dimostra la nascita in quello stesso tempo della storia dell'arte con Giorgio Vasari - una storia da cui l'estetica contemporanea cerca di slegarsi, ha fatto il suo tempo: occorre ripartire dall'immagine, se gli storici dell'arte si dimostrano da tempo in ritardo. È l'*Iconic Turn*, detto così per sottolinearne il carattere epocale, come fu a suo tempo per il *Linguistic Turn*.

La storia dell'arte, bagaglio della tradizione, ha la sicura funzione didattica ed enciclopedica delle storie; ma non è l'estetica del tempo, il pensare della bellezza, l'arte vivente che sa essere trasparente a se stessa, autocosciente del proprio processo che si fa di tappe e non di sistemazioni. Senza vedere questa necessaria svolta, la critica d'arte ha finito col demandare la scelta al mercato. L'iconologia ha iniziato questo percorso alla fine del secolo scorso con Warburg, ed ha dimostrato con il fiore dei suoi critici come il ripartire dall'immagine non sia ignorare, ma innovare la storia dell'arte infondendole nuova vita, recuperandola all'ermeneutica testuale e figurale.

Perché l'immagine è duplice, Belting ne fa l'insegna in Giano, il cui nome indica *Ianua*, porta e *Janus*, portico - l'immagine stessa dell'apertura e della chiusura, della doppia valenza: la bellezza di una icona può contare meno di un'altra più rozza. L'effetto potente delle icone sacre ha la potenza che deriva dalla società che le ri-conosce.¹⁴

L'immagine è l'incrocio dei saperi e delle menti, un accennare che non determina e quindi lascia spazio al mistero - i Trattatisti della Memoria del Rinascimento si rifacevano ad Ermete Trismegisto¹⁵ (i testi, il *Pimander*, fu tradotto da Marsilio Ficino) la cui religione privilegia le raffigurazioni simboliche. L'immagine evoca il *sapere magico*, che spesso include episodi di irrazionalità, ma rivela analogie nascoste dotate di senso - ipotesi da corroborare, direbbe Popper.

L'estetica è una logica alternativa alla consequenziale, con cui collabora, nel creare un sapere che approfondisce la tradizione e cerca nuove vie nella libera convergenza nell'indagine. Fuori dalle Accademie, se le si intende come biblioteche che conservano solo la tradizione - ma c'è anche la Biblioteca Warburg¹⁶, che riporta all'idea di Accademia che ne ebbe Leibniz: uno spazio per combinazioni inaspettate, una macchina del sapere combinatorio, generata dal confronto tra saperi specialistici.

¹² H. Küng, *Cristianesimo, Essenza e storia*, Rizzoli, Bergamo 2008, pp. 220 e sgg.

¹³ Ivi, pp. 232-5.

¹⁴ Cfr. H. Belting, *Il culto delle immagini*, Carocci, Roma 2001.

¹⁵ Bruno costruiva figure in forma di ruota come spazio dove scrivere gli asserti nella loro diversità che, combinati insieme, sollecitano la fantasia speculativa; asserti che sono simboli o figure, come nei quadri. Bruno parla di memoria futura nella mnemotecnica, cfr. il ns. *Migrazioni*, www.scriptaweb.it, Napoli 2006.

¹⁶ Cfr. G. Didi Huberman, *L'immagine insepolta*, Bollati Boringhieri, Torino 2006.

Ma poi l'immagine è messa in scena, costruisce uno spazio chiuso, uno stage che somiglia al teatro di Giulio Camillo, in cui argomentare con frammenti una coerenza sistemata ma aperta all'interazione. La composizione riguarda il mistero in cui è protagonista il silenzio, l'ascolto, l'essenziale: Giordano Bruno parla di Parole Nude e Sigilli, Leon Battista Alberti di *concinntas* – ascoltare la bellezza è cercare un ritmo melodico sottostante che guida a scegliere, tra tante parole, frutta e luci, quelle adatte per significare. Quel che già Platone indicava parlando di metessi, oltre che di mimesi. Vincenzo Gioberti in proposito ha scritto osservazioni molto interessanti sulla filosofia della musica.¹⁷

L'immagine ha due cammini, un *itus* e *reditus*, è dominio dell'indeterminato e arricchimento di frammenti. È il viaggio in un labirinto.

b. Il labirinto e l'ecfrastica

*“Hai mai sentito parlare del Labirinto di Creta? Era una meraviglia del mondo, un edificio che era composto di una infinità di camere, di ridotti, di corridoi. Chi vi si arrischia senza guida e cammina senza fermarsi difficilmente ne esce. Ma non è che un gioco da bambini se lo si paragona al labirinto del mondo, soprattutto nel modo in cui si è organizzato oggi. Non ti consiglio di arrischiarti da solo, credimi, so quel che dico”.*¹⁸

Amos Comenio rievoca il timore che dà l'immagine del labirinto nelle parole dell'accompagnatore, *Passe Partout/Mercurio* all'io parlante, il *Pellegrino*. *Non ti consiglio di arrischiarti da solo*, dice, perché è la figura dell'abisso della confusione, dell'infinito dove le tracce si confondono e il *cor si spaura*. Il labirinto è il confine tra morte e vita perché indica lo smarrimento, il luogo della decisione che salva e perde, se non si sa il gioco del caso.

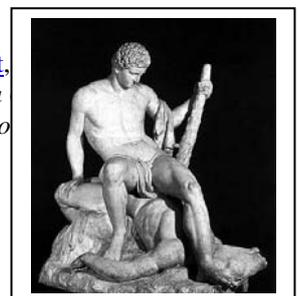
Si disegnano *mazes*, labirinti d'erba, nei giardini per incoraggiare a intraprendere il cammino nel gioco di siepi, per capire come l'intrico ottenebri quel che è chiaro dall'alto, la presenza della via di fuga. Il gioco del dolore insegna a ritrovare la speranza del domani, come accade spesso, perché esercita col suo giudizio ineluttabile il pigro a fortificare la virtù, a seguire le luce.

Nella complessità ci si perde se non se ne intendono le logiche:¹⁹ il problema d'oggi, creato dal mondo delle comunicazioni di massa, può essere illuminato da una tecnologia umanistica che ricordi come la novità dell'oggi sia solo giunto il modo di un problema tipico del conoscere, come dice l'immagine del labirinto. In quello di Creta entrava il Minotauro, con la sua mostruosità d'aspetto dovuto alle passioni primordiali che la seconda antichità cercava di vincere con la sua cultura, trascorrendo dal totem all'eroe.²⁰ Il mito identifica creando il *frame* del problema, la cornice del ripensamento, che vuole ragionare sugli istinti animali che la mitica figura metà animale, metà uomo, indica, nel tipico linguaggio dell'iconografia.²¹

Il labirinto della rete è il nostro Minotauro, l'intelligenza collettiva di Pierre Levy, con la sua immensa carica di ricchezza e di pericolo congiunti, che impone alla cultura di lasciare i viali per i sentieri impervi. Il labirinto impone il confronto nella presenza con il pericolo dello smarrimento e dell'ignoto, è singolare l'eroe che vi si arrischia come è singolare l'ordine che si riesce ad allacciare – la solitudine del proprio mondo consiste di interazione -²² rendere permanente il filo di Arianna sarebbe annullare l'uscita dal labirinto.



osofia della musica di Vincenzo Gioberti: la metessi in www.giornalewolf.it,
 nius, *Il labirinto del mondo e il paradiso dell'anima*, in Id., *Opera Didactica*
 llo, *Le polilogiche della complessità, Metamorfofi della Ragione da Aristo*
 siero dell'Egitto antico, Bollati Boringhieri, 2009 (1992), p. 28.
 llo d'oro, Corbaccio, Milano 1993 (1945), p. 485.
 irinti, Castelvechi, Roma 2003, p. 42.



La costruzione di Dedalo, come la cattedrale gotica, è una statua su cui ragionare. Vi s'intrecciano simboli che cambiano senso ma permangono: le due immagini di Teseo, l'una della Casa di Gavius Rufus a Pompei, l'altra di Antonio Canova, sono tanto diverse ma entrambe conservano il bastone nella sinistra: solo la forza vince la violenza, ma occorre sia la mano sinistra a reggerlo, non la destra - la mano dell'istinto e non della ragione. Binari ed invenzioni, sono i poli per articolare la messa in scena dell'immagine, tipicamente intenta a combinare antiche idee in nuove.

Si configura così l'immagine perfetta della conoscenza estetica, col suo carattere di novità e rischio che rifugge dalla permanenza. Un quadro, per quanto bello, non è mai l'ultimo da fare o da vedere. Anche fuori del museo essi si affiancano senza sovrapporsi, non danno una ragione unitaria ma seguitano a suggerire da sé - per sé - per altri, sviluppi - è il senso della serie che ripete innovando, lo *stage* della messa in scena che cambia conservando. Un *Aufheben* hegeliano, un togliere come conservare, davvero diverso dalla tradizione.

Per consolidare il metodo di questo cammino in un percorso didattico, la storia ci riporta all'ecfrastica - un genere letterario classico, il cui primo esempio viene identificato nella descrizione che dà Omero dello scudo di Achille - un oggetto virtuale, noto solo in parole. L'ecfrastica descrive in parole la figura, dettaglia i particolari dando spazio all'immaginazione nel rispetto di una coerenza. Nel suo primo esempio e in altri, l'ecfrastica stessa è arte, ma ha avuto una grande rilevanza didattica nelle scuole medievali, quando veniva adottata per abituare i ragazzi al bel dire senza distrarli con la composizione del contenuto - l'*inventio* - e farli concentrare sulla *dispositio* e l'*espositio*.

Oggi molti filosofi hanno analizzato l'importanza della traduzione nel conoscere:²³ quindi nella didattica. La letteratura ecfrastica è un'esperienza di traduzione dal linguaggio delle immagini (per Gombrich l'immagine esprime quindi è lingua) in parole - ed è perciò *educazione all'immagine*. L'attività termostatica tipica dell'insegnare²⁴ sposta l'accento dell'ecfrastica: non insegna a cercare le parole per imparare a comunicare il senso stabilito dalla professionalità di un retore o di un avvocato; è ripartire dalle immagini per intendere in esse l'espressione del senso, decodificando ed interpretando. Intendendo questa scrittura come testo, composto con tutti i sensi voluti dal potere, commerciale o politico, che costruisce i testi della più grande industria del mondo. Non sono testi da rifiutare, bisogna solo imparare a leggerli, superando l'impressione prima dell'immersione, trovarsi di fronte a testi in immagini senza forzature, come quelli della percezione reale. Il labirinto ispira la ricerca di un senso, della storia che dà la misura di una presenza in cui si tende ad immergersi senza troppo riflettere: è l'analfabetismo alle immagini, che l'educazione estetica può superare con le tante e tante esperienze che vengono dalla storia.

Esempi attuali ne sono la lettura della città e della folla che fa Benjamin nei *Passage* di Parigi, le *Tavole di montaggio* con le fotografie di Warburg, ma anche l'antropologia quotidiana che studia le apparenze del mondo dei consumi,²⁵ la semasiologia di Gilbert Durand - l'indagine dei miti come credenze collettive, l'analisi dell'orgia delle immagini nei centri commerciali fatta da Michel Maffesoli... autentiche dimensioni del moderno, esercizio di letture ecfrastiche esaltanti, che ben si accompagnano alle indagini della storia dell'arte e alle poetiche degli artisti. L'ecfrastica studia il mondo del fantastico futuro dell'uomo partendo dalle immagini del mondo.

Per la didattica, il discorso va condotto con la programmazione ad un vero e proprio viaggio attraverso le immagini, da articolare secondo un curriculum nascosto in modo da far posto alle

²³ Cfr. G. Steiner G., *Dopo Babele. Aspetti del linguaggio e della traduzione*, tr. it. Garzanti, Torino 2004 (1975); J. Derrida, *La scrittura e la differenza*, tr. it. Einaudi, Torino 1971.

²⁴ Cfr. N. Postman, *Ecologia dei media*, Armando, Roma 1995 (1979).

²⁵ Cfr. O. De Sanctis ed., *Immagini dal presente*, Liguori, Napoli 2009.

immagini della tradizione, alla fotografia, al cinema, alla rete, secondo cammini dettagliati -²⁶ binari che attivino riflessioni didattiche nel labirinto che la scuola offre come esempio riuscito di un metodo fruttuoso. Equilibrando la messa in prova all'avventura; quel che conta nel labirinto è Teseo, il suo rischio eroico, la possibilità di vincere i Minotauri per educare alla volontà di agire. Insomma, come dicono gli inglesi, costruire non un *labyrinth*, quello di Minosse e Dedalo, *ma un maze*, quello delle ville patrizie, non un labirinto per perdersi: un labirinto per ritrovare se stesso e il proprio futuro, grazie a un'iniezione di rischio, un vaccino.

Ma di didattiche si parlerà altrove, qui è opportuno un contributo alla teoria e storia della conoscenza estetica – aggiungendo in nota citazioni di testi di Collingwood non reperibili in Italia, da cui cogliere un'ottica interessante e poco conosciuta, determinante nello sviluppo della teoria della formazione estetica.

Essa può evitare che la frammentarietà del conoscere estetico continui a giocargli il brutto tiro di far parere l'arte trascurabile nell'educazione, in quanto poco riducibile a manuale. La sua dote di insegnare attraverso la ripetizione la messa in forma della mente critica, invece già trova la sua compiuta realizzazione, nella società dell'immagine – ma ciò richiede l'elaborazione di altri curricula.²⁷

2. Un'altra voce dell'idealismo sulla formazione estetica

La speculazione dell'idealismo non si ferma a Croce, Gentile, nel campo didattico di Lombardo Radice. Lo sviluppo della metodologia efrastica per la didattica è suggerita dalla polemica su arte e critica che articola la fenomenologia speculare di Guido de Ruggiero e Robin George Collingwood, due filosofi della storia, il secondo dotato di un'ottica figurale derivata dall'aver collaborato con Ruskin, le cui osservazioni articolano il cammino di una *living art*, l'arte vivente necessaria per capirla, occorre che ognuno tocchi con propria mano il cammino della creazione, spiegandosela, cambiandola con nuova immaginazione.

Non solo il grande artista apprende nella copia originale la sua potenza, seguendo le linee dei capolavori; è l'alfabetizzazione valida per tutti, si cammina in una strada e si rendono forti i passi anche se non si è campioni. Perciò, l'arte non è un *extra*.²⁸ Si sia artisti o no, l'esperienza del confronto attivo con le opere, grandi, piccole, ambientali ed eccezionali, fortifica la finezza del gusto ed appassiona all'arte.

a. L'arte è immaginazione

L'arte è immaginazione, una finzione analogica che non tende all'asserzione. Costituisce il suolo dove la mente si sveglia, e già Aristotele poneva la *phantasia* nella percezione, intreccio di connessioni. Baumgarten la disse *confusa* perché non tende a distinguere ma a collegare, esercitando un *analogum rationis*. Come il mito nella storia ideale eterna di Vico, l'arte inizia la vita dello spirito – non perché semplice o primitiva, ma per l'interesse a ciò che precede la strutturazione dei saperi; accende la polemica con essi avvertendo un *quid non considerato*, un problema.²⁹ La sua azione chiarifica con la visione, atto di immaginazione che delimita un sol

²⁶ Cfr. L. Paccagnella, *La comunicazione al computer*, Il Mulino, Bologna 2000.

²⁷ Cfr. M. Calidoni, *Insegnare con i concetti di arte e immagine*, Angeli, Milano 2007.

²⁸ Considerare l'arte un abbellimento o una professione, la riducono alla dimensione dell'utile, che è della mentalità moderna, che si esprime spesso nell'estetismo, "la lussuosa convinzione dell'inutilità dell'arte". Invece, "proprio perché l'arte non è solo vita pratica, si può dire che cosa è guardando che cosa non è", che consiste in quel che distingue un disegno pulito da uno bello – ed è questione che non si può lasciare senza definizione, altrimenti va perso l'intero – e si pensa l'arte come abbellimento e decorazione "la *pruderie* che nasconde la nudità" dell'utile, R.G. Collingwood, *Speculum Mentis, or the map of knowledge*, Oxford 1924, pp. 191-2.

²⁹ "Art is pure imagination... this is fiction ... non-assertive, non-logical attitude is imagination" *ivi*, p. 60. "Is the foundation, the soil, the womb of the spirit... all education begins with it... art is the sleep of the soul... the awakened

campo d'azione, come fa lo specchio e la cornice. L'immaginazione cerca l'ottica giusta per il nuovo cammino: *ottica* è parola da preferire a *theorein*. Ha in sé la disciplina e l'impresa, la lotta dura che è propria dell'arte, che determina il dettaglio guardando all'universale, il che la costringe a scegliere il positivo senza pietà per il debole: solo la forza dà ai sentimenti la consistenza di un tutto che sa legare le parti al senso.³⁰

L'esperienza estetica non crea senza apprendere nemmeno quando la pratica il critico d'arte: intende se ri -crea il cammino; l'unità non è spiegata ma fatta presente nell'immagine, dov'è informazione e mistero: la filosofia dell'arte è una monadologia, una serie di ottiche, che gli autori costruiscono nel silenzio, come una propria dimora arredata di apparenze, che ordinano alla comunicazione costituendo un sogno da svegli, onnideterminato.³¹

Quindi - se è vero che l'arte non è una pedagogia, perché il moralismo non è arte, è vero anche che il suo sapere fatto di domande e risposte è il lavoro della mente che delimita campi e costruisce ipotesi, la conoscenza umana vista come ritmo del pensare e autotrascendenza.³² L'arte è la stessa immagine del gioco della cultura e della trasformazione, in cui giusto e ingiusto, vero e falso, utile ed inutile... ed ogni concetto, hanno dimensione speciale e ricca di echi generati dal non abbandonare la totalità. Atto teoretico e pratico insieme, l'arte è vita e pensare, presenza che non ammette in sé distinzioni.³³

b. L'arte è formazione

Quale sia il posto dell'arte nell'educazione è la domanda che va posta,³⁴ per pensare l'educazione estetica, che non si limita all'apprendimento delle tecniche o alla libera espressione del sé, ma è capacità di educare alla gioia di sapere. Non può essere considerata una materia tra le altre, il suo proprio è disegnare il fine dell'educazione in modo diverso.

spirit returns into art to find new strenght and inspiration" ivi, p. 59. "A work of art, like any work of the spirit, must be a complete and coherent whole... built upon a consistent principle" ivi, p. 61. (cfr. L'articolo su Collingwood della prima parte di questo volume)

³⁰ "whenever the artist says see he means imagine" p. 61, - più che un vedere è un "look at" che riesce a coglierne la vita p. 62 in un sogno del giorno: "they are simply dreamt" p. 63 "what he imagines is simply those fantasies" p.64. Ma per essere se stessa l'arte non è immediata ma è frutto di una *struggle* ivi, p. 63 di una lotta per l'autodeterminazione che epuri i difetti, costruendo nell'opera d'arte, "feelings individualized into a whole... strictly subordinated to the law of the whole" ivi, p. 64.

³¹ L'esperienza estetica è "the creation or apprehension of works of art, The terms creation and apprehension are here synonymous" ivi, p. 64 un punto di vista ivi, p. 66 che è l'anima del processo cui nulla preesiste - l'artista disegna per vedere lui stesso "we receive but what we give" - l'arte entra nell'immaginario singolo, "the world of imagination is a private world, a world inhabited solely by its author" ivi, p. 68 "wholly wrapped up in his own facies", è assorbito nell'io immaginario creatore del mondo dell'arte. Il suo desiderio di comunicare porta a seguire il ritmo per "to live in a waking dream" ivi, p.73.

³² Collingwood ragiona sull'esplicita negazione crociana dell'arte come comunicazione e quindi anche pedagogia - una tesi che per lui chiude l'arte nel suo mondo. Obietta che la vita dell'arte procede per domande e risposte che mirano a "the cutting edge of knowledge... for asking a question means envisaging alternatives, and only one at most of these alternatives can really exist. Thus questioning is essentially a suspension of the activity of asserting, and that i show we have defined the aesthetic experience or imagination" ivi, p. 78. Oltre a fare da cornice, evidenzia "the rhythm of question and answer which constitutes the very life of the spirit" ivi, pp. 82-83 - chiarire le differenze p.85n si rivela la forma stessa dell'autotrascendersi ivi, p. 90.

³³ "as thought, in its most rudimentary form, is art, so action in its most rudimentary form, is play": l'attività in cui senza badare al giusto ed all'ingiusto il giocatore "chooses an end which is an end only because it is thus irresponsibly chosen" ivi, p. 102, senza altro fine che il gioco, "art and play are the theoretical and practical forms of the aesthetic consciousness" ivi, p.103, distinguibili dalla logica col senso di realtà - Schiller le tenne unite, "play, like art, gives a foretaste, as it were, of that condition in which the mind will be when it has faced its problems and conquered them", ivi, p. 105: hanno in sé qualcosa di divino, Dio si disegna come artista per l'agire *sensuous*, vale a dire "intuitive, immediate, innocent of explicit reasons ... capricious... individualistic... (ricco di) competition... love of adventure for its own sake"; carattere comune "of play, as of art, the justification is its own splendour" che sa creare la gioia dell'avventura in uno spirito di perenne gioventù ivi, pp. 106-107.

³⁴ Robin George Collingwood, *The place of art in Education*, in "The Hibbert Journal", XXIV, 1926, pp. 434-448, in Id., *Essays in the Philosophy of Art* edited by Alan Donagan, Indiana University Press, Bloomington 1964, pp. 187-207. Se si occupa occasionalmente di pedagogia, da professore qual è, dimostra una riflessione attenta e concreta.

Perde importanza quindi seguire la reale presenza delle ore dedicate all'arte nella scuola – se non è un extra, ma un altro modello di formazione; conta capire l'importanza dell'educare la capacità di conoscere esteticamente. Allora più che modificare aggiungendo ore e discipline, occorre “capire che l'arte non può avere spazio in un sistema ideale di educazione se non ne ha nel sistema attuale. L'ideale non si ottiene aggiungendo all'attuale quel che non ha, ma confermando quel che c'è nella sua natura essenziale”,³⁵ leggi rigorose e sensibili.

L'arte non è decoro, non si applica al sapere: se è una parentesi felice, è un *extra*; ma se la si vive come attenzione alla bellezza, all'emozione di conformità, alla luce e al sentimento, chi la vive è l'uomo tutto, il kaos in cerca d'ordine, è il problema.³⁶ Perché l'arte indaga la presenza, in cui pulsa il futuro, il passato è peso e materia: la sua natura è di guardare oltre. Così fa la pedagogia, arte e pedagogia sono territori contigui perché considerano l'uomo nella sua integralità.

c. L'educazione è arte

Difatti l'educazione da se stessa si è sempre definita *arte*, perché si cimenta sempre con la novità, chi educa non giudica astratte queste idee. Per Collingwood l'educazione è l'esempio più chiaro del passaggio dalla poesia alla prosa, dal mito alla ragione, che con Vico considera il modello del conoscere: “La natura stessa della vita della scuola è che l'allievo debba essere impegnato in *experimenta in corpore vili*, così da non causare disastri quando sbaglia... ma questa immaginaria o mimetica vita realmente lo equipaggia per il lavoro della vita reale... La vita reale appartiene alla natura della prosa”.³⁷ L'educazione è una messa in parentesi, una trasposizione poetica, un rimescolare le carte del gioco per mostrare le possibilità, gli abiti acquisiti aprono al cimento con il presente. “Il fine dell'educazione è di preparare l'allievo alla vita reale, l'educazione è una poesia la cui funzione è di guidare i passi dalla poesia alla prosa”,³⁸ aiutando a guardare con più attenzione in sé, a mettersi alla prova, a formarsi un giudizio. L'espressione *arte dell'educazione* così non solo dice l'importanza dell'esperienza, ma rivela un'arte in senso proprio, un palcoscenico per la messa in opera della persona.

L'arte è *inutile* alla vita, come diceva Ruskin, nel senso che non è *utile*, se non nelle professioni d'arte; ma è però indispensabile a vivere, esercita l'immaginario a slegarsi dai paradigmi per affermare la propria visione, a vedere l'eccezione oltre la regola. Incarna, dà forma, all'eccezione polemica che si autoafferma, il contrasto in cui nasce il pensare.

Perciò, “l'artista che rifiuta l'artigianato priva se stesso della ricerca di nuove fonti di bellezza libera, e l'artigiano che rifiuta il disegno d'arte si priva di una grande possibilità di efficacia”: l'arte cura le belle manufatti, intreccia bellezza e sviluppo della civiltà, non aggiunge abbellimenti ma traccia linee pure “come ad esempio uno yacht da crociera o un acquedotto romano”: la bellezza non si aggiunge, è nelle linee della creazione. “La funzione dell'arte nella vita è perciò ovunque non ornamentale ma strutturale. E se l'arte ha un posto essenziale nella vita come un tutto, deve avere un posto essenziale nell'educazione”.³⁹

a. Da dove iniziare

La bellezza non è mai inutile, lo sa il fiore – e l'utile non è necessariamente brutto. Al contrario, ma non occorre partire da Leonardo o da Michelangelo, anche se giova. Qualsiasi *stunt*, ogni *stimolo*,

³⁵ Ivi, p. 188

³⁶ “Our ordinary name for this mode of acting is ‘imagination’. To imagine is to be an artist; to imagine well is to be a good artist; to imagine superlatively well is to be a great artist. And there is no mind that exist without imagining... since the life of art is activity, and creative activity, the testing of ready-made works is at best a subsidiary part of it, and not its heart or core” ivi, p. 195. “Imagination is a fundamental mode of mind’s activity, and the right training of the imagination is therefore a fundamental part of education” ivi, p. 198.

³⁷ Ivi, p. 200.

³⁸ Ivi, p. 200.

³⁹ Ivi, pp. 194-5.

ogni sensibilità estetica può essere ordinata al fine del pensare estetico.⁴⁰ Se il posto dell'arte nella vita è di consentire alla mente l'ottica dell'intero per articolare altre ottiche, se non è lusso o professione, la bellezza non è un'aggiunta, una decorazione. L'arte parte dagli interessi comuni, come s'insegna a vivere nella società non con il galateo ma con la pratica del muoversi con capacità, parlare con proprietà, all'interno del gioco di interazioni – che talvolta è infrangere le norme e non rispettarle.

L'educazione estetica è la guida a tracciare lo schizzo, a prendere le misure degli ambienti di vita. “Un dipingere immaginativo vero e proprio, come lo schizzo di un artista... disegnando il proprio fine si esprime il pensiero, come nel diagramma di un ingegnere... senza mettere in opera un *training* di questo tipo, nessuno può dirsi propriamente educato”.⁴¹ La visione corretta richiede esercizio di occhio e tecniche, come ogni arte, senza questo apprendimento nessuno può stendere abbozzi efficaci.⁴² Ogni arte ha dei training specifici, che riguardano pochi; ma l'intimo confronto con la totalità consente di capire la vivacità dei discorsi sul tema,⁴³ perché estende ad ogni uomo la necessità di muoversi con l'ottica del semplice e dell'intero nell'infinito.⁴⁴ Se quel che conta è l'esercizio del nesso, non importa dare bagagli di opere d'arte o di tecniche specifiche; partire dagli interessi di chi apprende è invece la strada migliore per iniziare il viaggio.

⁴⁰ Ivi, pp. 204-5. Sull'argomento, cfr. *Word and Tunes*, un paper presente alla “Bodleian Library” col numero 25/1, scritto il 13.9.18, edito di recente in D.Boucher, W.James, *The Philosophy of Enchantment*, Clarendon Press, Oxford 2005. Il tema dell'accordo di musica e parole, interessante discorso sulla metessi come base dei percorsi dell'arte, espone una tesi ricorrente in Collingwood, che recupera le nenie come i miti e le fiabe, tutti spunti interessanti, se finalizzati all'approfondimento radicato nell'interesse che suscita motivazione. In proposito, parlando di marce militari, racconta Arthur Conan Doyle: “Mi ricordo di aver letto di una colonna di uomini che risaliva una breccia cantando energicamente dall'inizio alla fine, finché non erano rimasti che pochi reduci ad arrivare in cima sempre cantando senza sosta. Uno spettatore aveva chiesto che canto meraviglioso fosse quello che li aveva spronati a compiere un atto così valoroso, e aveva scoperto che l'esatto significato delle parole, continuamente ripetute, è “Ivan è nell'orto a raccogliere i cavoli” *Oltre la porta magica*, controtempo, Prato 2010, p. 22.

⁴¹ Ivi, p. 202-3.

⁴² In RGC, *Form and Content in Art*, una conferenza del febbraio 1929 tenuta al British Institute of Philosophical Studies e ripubblicata in “Journal of Philosophical Studies”, IV, 1929, pp. 332-345, ora in Donagan cit., pp. 211-231. Il contenuto è un suggerimento, un momento romantico che si fonde al classico, la tecnica dell'esprimere. Servono insieme, la convinzione e la tecnica. “Conviction, a sense of having something to say, is the romantic requirement, without which a work of art becomes a school exercise or a pot boiler. Technique, the matery of the craft, is the classical requirement, without which a work of art becomes an incoherent jumble of random gestures. Where you find a defect of conviction on the one hand or of technique on the other, you have found a defect for which nothing can compensate... a defect on the one sides, as a rule accompanied by a parallel defect on the other” organicamente, si compensa il difetto “The artist begins by being, interested in a subject for its own sake; he likes it, or learns it, or feels that he understands it, or wishes to understand it better; he is taken by its shape or its colours or its softness or hardness; he feels drawn to it or repelled from it by instinctive impulses. These interest he takes as the subject of a projected work of art. At this phase the only value of the work of art lies in the fact that is to express his interest, and if this interest had no importance, the work of art would have none. But now begins the actual labour of artistic creation. The germ of this process is the original interest; but more than the germ is needed if the process is ever to reach its conclusions. The original interest must not die, but it must be subordinated to the literary or musical work, the painting or carving, that is going to express it. In the first phase the artist is a romantic. But unless he stops being a romantic and becomes a classic, the original interest in the subject will absorb all his attention, and he will never get to work with his pen or his brush” ivi, p. 225.

⁴³ RGC *The place*, cit., p. 187: il tema del posto dell'arte nell'educazione si è posto proprio a partire dall'osservazione che “nessuna materia suscita al momento più interesse che l'educazione; e se si può riscontrare una vaghezza e inconclusività della argomentazioni, ciò è per via dei tanti aspetti che la materia offre – psicologici, finanziari, amministrativi e così via – tanto che nessun aspetto può essere esaurito senza che se ne considerino a sufficienza altri. Per superare questa questione, e condividendo che un così grande spazio di riflessione può essere affrontato adeguatamente solo dividendolo, propongo di affrontare una sola questione: qual è il posto che occupa l'arte, o dovrebbe occupare, in un sistema educativo?” .

⁴⁴ Precisa di seguito, che dicendo “il posto che occupa o che deve occupare, dico, come se i termini fossero sinonimi. Ed in un certo senso lo sono...l'educazione, come ogni cosa, sempre è quel che dovrebbe essere” p. 188 - in termini generali, nessuno ritiene di aver raggiunto uno stadio perfetto: questo mostra nell'evidenza come restino predominanti i fini dell'educazione se si vuole ragionare verso l'innovazione della tradizione. C'è il luogo della teoria e c'è quello della didattica, anche se poi l'azione d'effetto sa tenerli uniti.

È la linea di una nuova didattica che Collingwood descrive, nella teoria: “a questi fini pratici, il mio scopo è di contribuire definendo una teoria dell’educazione estetica: la dottrina, propriamente, che la vita della mente è una forma in costante movimento dalla poesia alla prosa, dall’immaginazione al pensiero, e che pertanto l’educazione come un tutto organico, è la poesia posta a contrasto con la prosa della vita reale, e l’educazione elementare è poesia poetica o educazione estetica, in contrasto con la poesia prosaica - l’educazione di secondo grado o scientifica”.⁴⁵

Il mezzo per tale fine è l’esercizio delle arti, ma “essere ben educati in senso letterario non è per forza amare Shakespeare; è scrivere bene e parlare bene; e per *bene* intendo in modo non ornamentale, ma espressivo, chiaro, lucido, efficace”:⁴⁶ il risultato dell’educazione è un uomo adatto a vivere nella sua società.

b. Conclusione

The paramount importance of art in education è la conclusione di Collingwood. Non è una disciplina ma una didattica della complessità,⁴⁷ o meglio un’ottica, perché parte e giunge dalla costituzione delle immagini del mondo. L’attualità speciale di questa argomentazione sta nella sua visione globale che la fa teoria pedagogica ideale per i laboratori e l’interdisciplinarietà, dell’educazione alla complessità, l’intercultura e la crisi.⁴⁸

L’educazione estetica è un *training* che chiede l’esercizio in prima persona, “è essenzialmente uno sguardo lanciato in avanti o preparatorio; la sua funzione è preparare l’allievo per qualcosa che giace nel suo profondo essere... un *training* della vocazione personale”.⁴⁹

L’educazione indispensabile del cittadino della società democratica, dice Dewey, che come Collingwood, dà più che una pedagogia, costruisce una metavisione del fine della formazione. È il riverbero dell’ottica pedagogica, che solo dalla definizione del quadro ricava la scelta delle discipline, dal fine, l’azione, un tutt’uno. Il che contraddice la definizione del bello, tipica dell’estetica del Novecento, che Collingwood mantiene – se è totalità è indefinibile. Ma nella coerenza dell’azione educativa diventa indispensabile la costruzione del quadro, che come la mappa della conoscenza di Collingwood non è un sistema, è una sistemazione.

La pedagogia non si limita alla critica, impone il suo sguardo rivolto al futuro e chiede orientamento, il fine come misura del da farsi. Impone la linea di coerenza, la conclusione del discorso, come l’arte: così non di rado chiarisce la traccia, con una sicurezza che altre ottiche filosofiche stentano a conseguire.

La pedagogia della bellezza ha interesse teorico, come guida per inerparsi nel labirinto dell’educazione costruendo la collaborazione dei saperi istituzionali. È una risorsa didattica da sviluppare in relazione soprattutto al problema attuale della nuove tecnologie – dove il rapporto tecnica - ottica è tanto stretto da diventare *quasi* organico, meritevole della riflessione delle neuroscienze. La formazione estetica dà a queste analisi la via della didattica, di metodi adatti per l’educazione alla rete dei media.

Le considerazioni di pedagogia generale nella pratica dell’insegnamento vivono come valori della docenza, e non sono meno necessarie dei contenuti delle discipline, se evitano di perdere il filo di Arianna e di fallire il progetto. L’estetica e l’arte si occupano d’immagine da sempre (mito, metafora, simbolo o figura, labirinti ed eroi, prospettive e figure geometriche, animali e piante); la cultura oggi si cimenta con una esperienza mediata e multimediale, fatta di figure che non diventano

⁴⁵ Ivi, p. 207.

⁴⁶ Ivi, p. 196.

⁴⁷ P. De Mennato, *Fonti di una pedagogia della complessità*, Liguori, Napoli 1999.

⁴⁸ F.Cambi, *Incontro e dialogo, prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci 2006.

⁴⁹ Non per formare gli artisti, cui si indirizza l’insegnamento specializzato dell’arte, “ma per formare uomini e donne ed uomini e donne migliori: una educazione universale, universale non nei contenuti – vale a dire uniformemente imposta ad ogni singolo essere umano – ma nei suoi intenti; educazione diretta al miglioramento della natura umana nella sua propria universalità”, cioè senza escludere nulla, com’è dell’arte – non è essenziale saper interpretare Raffaello – Raffaello “è un possibile *stunt* : una partenza, forse ingiustificabilmente piacevole” ivi, pp. 189-190.

immagine ma favoriscono l'apprendimento⁵⁰ e la socializzazione⁵¹: la soluzione del ragionamento pare ovvia.

Ma la nuova *paideia* supererà la crisi se saprà muoversi in questa società in continuo movimento ed adeguare i propri metodi all'ambiente di vita attuale, ripartendo dall'alfabetizzazione all'immagine. Storia dell'arte, laboratori creativi e qualsiasi *stunt*, ma soprattutto riscoprire l'immagine nella matematica, nella scienza, nella biologia, nella letteratura, nella storia, nella geografia è quel che può costruire la crisi che interrelazioni senza sovrapporre.

Oggi che il medium privilegiato è l'*ordinateur*, che più che *ordinare* suggerisce ed impone comportamenti al sapere, le energie dell'estetica sono la via per approfondire il nesso dell'informazione in rete e multimediale capace del panorama, perché le nozioni sono sempre più a disposizione negli archivi informatici. Si rischia più il collasso entropico che la disinformazione.

La logica dell'estetica è del frammento e dell'intero, dell'immagine, del riconoscimento della singolarità eccezionale. Lo diceva bene Plotino scoprendo la bellezza nell'immagine di Dio nell'Uomo, dove l'Uno si vede e si riconosce bello – la bellezza è un ascolto generante e generato, dove il nuovo che nasce eccede il sapere e pone il problema. L'immagine della Dea Sais ripresa a suo tempo da Novalis, viva nelle estetiche del Novecento che parlano del disvelamento,⁵² si conferma attiva nella scoperta del vero svelata come ri-scoperta, spazio del mistero come sfida alla riappropriazione – non conta giungere, conta il viaggio, che rinnova il pellegrinaggio che conduce oltre il detto.

⁵⁰ A.Calvani, M.Rota, *Comunicazione e apprendimento in Internet*, Erikson Trento 1999; A.De Vita, *L'e-learning nella formazione professionale*, Erikson, Trento 2007

⁵¹ Cfr. P.C. Rivoltella, *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line*, Erikson, Trento 2003

⁵² Per tutte l'ultima, F.Ferrari J.L. Nancy, *La pelle delle immagini*, Bollati Boringhieri Torino 2003