

4. Esperienza estetica ed educazione della persona

di Bernardo Starnino

1. Introduzione

Il valore di riferimento in ogni ambito umano è la persona intesa nella concretezza ed indivisibilità individuale e nella quotidianità del suo esistere nei luoghi principali della sua formazione: famiglia, scuola, società.

Diventa valore, pertanto, tutto ciò che sostiene, promuove, incentiva la formazione della persona nella pienezza del suo essere, senza ostacolare o danneggiare l'altro da sé.

Nella cultura greca in particolare questa pienezza di vita ha trovato nel culto della bellezza la sua dimensione artistica più rilevante. Nella cultura ebraico-cristiana il termine bello viene tradotto con buono. Ne consegue che bello è anche ciò che è buono. Il Neoclassicismo considera valore supremo la bellezza come grande forza civilizzatrice, come equilibrio e armoniosa perfezione.

Nell'universo dei valori umani, quindi, "non va trascurato il *valore estetico*. Troppo spesso sottovalutato o declassato al rango di uno stucchevole romanticismo o, ancora, soffocato da più pressanti motivazioni utilitaristiche, il valore estetico delle realtà create va riscoperto in tutta la sua pienezza.

Purtroppo il pragmatismo da cui siamo tutti più o meno affetti, privilegia, oggi, l'azione a tutti i costi, il fare, il realizzare, il produrre. Fermati e guarda sembra dirci invece la natura. La contemplazione è opera squisitamente umana; saper gioire e godere del bello significa, in ultima analisi, affermare il

proprio statuto d'umanità. Inoltre, si è tanto più uomini quanto più tale bellezza si è in grado non solo di contemplarla, ma di custodirla, di tutelarla, di proteggerla, di sentire come profonda offesa il suo deturpamento, di riprodurla nell'arte, nelle strutturazioni architettoniche negli insediamenti urbani ed extraurbani."¹

Bellezza anche per il Foscolo è una specie di armonia visibile che penetra soavemente nei cuori umani. Bellezza è quindi anche comunione, fusione, unità.

Educare all'esperienza estetica diventa perciò anche un modo per suscitare comportamenti morali (bello è anche ciò che è buono) e praticare comportamenti socialmente responsabili.

"La bellezza, scriveva, Von Balthasar, è l'ultima parola che l'intelletto pensante può osare di pronunciare, perché essa non fa altro che incoronare, quale aureola di splendore inafferrabile, il duplice astro del vero e del bene, e il loro indissolubile rapporto".

Francesco Alberoni, a sua volta, fa rilevare lo stretto rapporto esistente tra l'esperienza estetica e l'amore e come la bellezza esterna può essere colta nel suo splendore soprattutto quando c'è questo particolare sentimento della persona che precede quasi sempre il gusto estetico per un bel paesaggio o per un bel tramonto ad esempio. "Per quasi tutti l'esperienza della bellezza, della rivelazione della bellezza avviene solo eccezionalmente o in certi periodi della vita. È quello che provano la madre o il padre quando hanno i bambini piccoli. Allora ogni giorno, ogni volta che li guardano restano stupiti e commossi dalla straordinaria grazia dei loro corpi, dei loro gesti, dei loro sguardi. È una continua sorpresa, una continua scoperta della bellezza, che diventa bisogno di abbracciarli, di baciarli per trattenere qualcosa di loro in te... La mamma che gioca felice con il suo bambino percepisce con maggior intensità il colore dei suoi giocattoli, sente più distintamente il cin-

¹ S. LEONE, "Custodire il giardino nel quale abitiamo", in *Vita Pastorale*, n. 12/2004, p.110.

guettio degli uccelli. E quando fai un viaggio con la persona di cui sei innamorato scopri, come una rivelazione, la stupefacente bellezza delle case della città che visiti, l'incanto delle scogliere che precipitano sul mare, l'incendio di un tramonto o la sublime poesia di una cattedrale, di un chiostro che non avresti mai guardato. E tutto si moltiplica se ne parli, se condividi questi pensieri e queste emozioni col tuo amato. E, quando cogliamo la bellezza di un paesaggio o di un'opera d'arte da soli, abbiamo una esperienza che è in qualche modo affine al rapimento amoroso. In quell'istante è come se cadessero le barriere che ci isolano dal mondo e l'essenza dell'oggetto irrompe, si impossessa di noi. Come nell'amore quando entriamo in contatto diretto con la natura profonda dell'altro, ne cogliamo l'incredibile, stupefacente unicità. Non c'è da meravigliarci perciò se l'amore ci conduce a vedere la bellezza. Perché ci apre gli occhi, ci spalanca il cuore, ci pone in rapporto diretto con la realtà. Avviene l'opposto se invece siamo chiusi in noi stessi, tristi, rancorosi, diffidenti, perché quando il nostro cuore è chiuso, sono chiusi anche i nostri occhi. E possiamo passare davanti alle più stupefacenti meraviglie naturali, alle più sublimi opere d'arte senza vedere, senza sentire ².

L'oggetto della ricerca è, quindi, la fruizione del bello estetico come risorsa per l'educazione della persona. In un mondo senza bellezza, senza gusto estetico anche il buono ha perso molto la sua forza di attrazione: un'opera bella è tale in quanto degna dell'uomo, e nella quale l'uomo si esprime al meglio.

Troppo spesso e troppo a lungo la contemplazione estetica è stata vista come momento passivo di una modalità di porsi in relazione con l'oggetto esterno.

La fruizione estetica, al contrario, rappresenta l'attivazione di meccanismi psichici (l'empatia innanzitutto) che portano

² F. ALBERONI, "L'amore apre occhi e cuore sulla bellezza del mondo", Corriere della sera, 24-5-2010, pag. 1

a formare schemi mentali e comportamenti concreti di apertura, di ascolto e di comprensione dell'altro.

Valorizzare tale opportunità da un punto di vista pedagogico significa soprattutto fornire modalità concrete ed operative per uscire fuori da discorsi teorici o troppo improntati al buonismo etico-pedagogico o eccessivamente espressivi di realtà e situazioni sperimentate nei loro necessari confini e limiti, ma che di per se stesse non potranno più ripetersi, né potranno essere lo specchio di situazioni sempre nuove e quasi sempre imprevedibili con le quali confrontarsi.

La proposta di un'educazione, che parta innanzitutto dalla quotidianità e dalla famiglia, può rappresentare un efficace tirocinio per l'acquisizione graduale e costante di abiti comportamentali e modi di agire e pensare che potranno, senza troppo sforzo, tradursi in adeguati stili di vita attivando modalità esistenziali sia fisico-sociali che psico-attitudinali in grado di rendere l'individuo sempre più se stesso, *interdipendente*, consapevole e libero nelle scelte della vita: sempre più maturo intellettualmente ed affettivamente e sempre meno dipendente da regolamentazioni esterne (anche se legali) dei suoi comportamenti intimi e privati (basti pensare ad esempio alle leggi che regolano i rapporti all'interno della famiglia o, a livello individuale, testamento biologico, aborto, eutanasia, ecc).

Il bello estetico, perciò, si pone su una linea di linearità-complementarità con la dimensione etica della persona, come essere che sa andare oltre ciò che è utile a livello di sopravvivenza materiale ed intellettuale, per gustare piaceri legati alla fantasia, all'immaginazione, alla creatività; piaceri, ribadiamo non fini a se stessi, ma al contrario, espressivi di relazioni di apertura e di comunione con il mondo. Ma anche persona che tende a superare il contingente e il limitato, alla ricerca dell'infinito, dell'assoluto, dell'eterno. Ci riferiamo inoltre non tanto ad una persona che costruisce un dio (o gli dei) a sua immagine e somiglianza; ma ad una persona fatta a immagine e somiglianza di Dio.

Una persona che nella sua ricerca sa che potrà trovare, se vuole, delle risposte alle sue domande di senso riguardanti la vita, il mondo e se stessi.

Intendiamo con questa proposta rivalutare, operativamente e quotidianamente, quella parte neuro-biologica e solidaristico-relazionale dell'uomo, che viene sottovalutata, se non addirittura sottaciuta o nascosta a livello di pubblica testimonianza e di esempio.

Limitando l'educazione dell'individuo alla sola educazione tecnico-intellettualistico-consumista rischiamo di isolarlo dal modo reale e dalle relazioni più autenticamente umane (tante situazioni di allarme biologico, ambientale, morale non a caso spesso lasciano le persone "desensibilizzate" rispetto ai presunti danni che possono compromettere equilibri vitali sia per i singoli che per l'umanità intera).

Risensibilizzare l'individuo a prendere coscienza del suo essere al mondo, del posto che vi occupa, degli altri con cui ha a che fare è un obiettivo educativo, sociale e politico.

"Le sofisticazioni e le intossicazioni di oggi, scriveva la Montessori oltre sessanta anni fa, sono anche la conseguenza del sopimento dei nostri sensi". Queste considerazioni valgono ancora oggi e, amaramente, bisogna constatare che le tante proposte educative e sociali successive non hanno, purtroppo, minimamente scalfito il problema.

Vale, allora, tanto più la pena tentare con opportunità didattico-educative finora lasciate, nel migliore dei casi, del tutto in secondo ordine.

"D'altra parte, continua ancora la Montessori, l'educazione estetica e l'educazione morale sono collegate strettamente con quella sensoriale...Moltiplicando le sensazioni e sviluppando la capacità di apprezzare le minime quantità differenziali tra gli stimoli, si affina la sensibilità e si moltiplicano i godimenti."³

³ M. MONTESSORI, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano, 1970, pp. 162-163

La bellezza è nell'armonia, non nei contrasti, e l'armonia è affinità, onde occorre finezza sensoriale a percepirla."

La famiglia oggi tende sempre più a delegare ad altri, in particolare alla scuola, le sue specifiche funzioni educative, che le vengono riconosciute sia a livello giuridico-istituzionale che biologico-culturale .

La scuola, a sua volta, tende ancora alla formazione teorico-intellettualistica-passivante (nozioni, conoscenze, lezioni, esami, ecc. sono sostanzialmente, al di là di qualche insignificante cambiamento lessicale, gli stessi dei decenni passati: poco o niente è stato fatto per la sperimentazione di esperienze ispirate pedagogicamente anche ai fini pratici, operativi, funzionali e formativi della persona nell'interesse del suo essere e del suo esistere, perché egli ne possa conservare l'abito mentale e comportamentale oltre la scuola per tutta la vita).

"Scopo dell'educazione, scrive ancora Montessori, è disciplinare all'attività, al lavoro, al bene, non all'immobilità, alla passività...occorre sviluppare l'attività, il movimento, l'agire, il fare per saper fare, agire, muoversi, parlare, ecc. con gli altri, per gli altri, nella prospettiva del bene...La bellezza è nell'armonia, non nei contrasti...le armonie estetiche della natura e dell'arte sfuggono a chi ha sensi rozzi⁴".

Acquistare una sensibilità estetica significa anche porre le basi per favorire ed incoraggiare atteggiamenti ed intenzionalità empatiche e prosociali .

L'obiettivo del presente saggio, quindi, non è tanto quello di definire filosoficamente che cos'è il bello, la bellezza, quanto quello di conoscere come esso concretamente si manifesta, come si sviluppa, come matura un sentimento estetico.

Tale analisi è anche una base empirica per poter poi ipotizzare un attendibile percorso formativo.

Chiedersi se il sentimento estetico è solo un fatto innato o può essere appreso nel corso della vita, rappresenta anche un modo corretto per delineare progetti educativi che possano

⁴ ibidem.

da una parte favorirne la maturazione e lo sviluppo (origine genetica) e dall'altro promuoverne la formazione (aspetto culturale).

Da ricerche fatte si è visto che già nel grembo materno il feto partecipa attivamente agli stati emotivi della mamma.

Sensazioni di piacere o di tristezza sono dunque già presenti nell'individuo già prima di nascere.⁵

La rilevazione di tale fenomeno deve portare alla consapevolezza che l'adulto-educatore non può trascurare tale sensibilità innata, ma egli si deve adoperare per costruire anche attraverso la sensibilità estetica un percorso formativo, formale o informale che sia, per un'armonica crescita psicofisica dell'individuo.

Diventa fin troppo ovvio che l'educazione può fare molto perché queste potenzialità innate non si atrofizzino nel corso della crescita.

Molto può fare la famiglia prima, la scuola poi, la società nelle sue varie articolazioni, sempre.

2. Bellezza ed esperienza estetica

L'esperienza estetica rappresenta un processo attivo di sviluppo biologico, di crescita sociale, di maturazione culturale, di promozione umana.

⁵ "Già dopo due o tre giorni i neonati sembrano distinguere un volto contento da uno triste e che intorno al secondo o terzo mese i bambini sviluppano una consonanza affettiva con la madre, al punto da riprodurre in modo più o meno sincronizzato espressioni facciali o vocalizzazioni che ne riflettono lo stato emotivo. L'articolazione e la differenziazione progressiva del risveglio emotivo indotto dalla percezione delle espressioni altrui permetterebbe loro di realizzare nei mesi successivi alcuni comportamenti sociali elementari, quali, per esempio, l'offrire aiuto o conforto a chi appare in difficoltà. Si tratta di forme di empatia rudimentali...e tuttavia queste come quelle presuppongono la capacità di riconoscere le emozioni altrui, di leggere sul viso, nei gesti o nella postura del corpo degli altri i segni del dolore, della paura del disgusto, della gioia." G. RIZZOLATTI, C. SINIGAGLIA, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina, Milano, 2006, pag. 169.

L'educazione dei sensi, in questo modo, ci collega, da una parte con la dimensione istintuale del nostro essere, dall'altra alle altezze della spiritualità.

Vedere e gustare la bellezza di un oggetto ben fatto diventa un modo per riconoscerlo, accettarlo, apprezzarlo, valorizzarlo: significa vedere oltre l'immediatezza del suo esistere fenomenico, vederlo oltre che come cosa fisica anche come modalità affettiva: provare gusto e piacere nell'ammirarlo; stabilire con questo un rapporto di armonia e di espansione affettiva. Significa formare organicamente sinapsi neurologiche come forma di apprendimento biologicamente acquisita nel processo di più ampia interazione ambientale.

Spetta poi alla famiglia prima, alla scuola poi, e alla società sempre organizzare le condizioni oggettive del ben fare, del ben operare perché possano maturare tendenze e vissuti soggettivi che portino a stabilire, a sviluppare, a consolidare, a seconda dei casi, correlazioni simpatiche tra l'io e il mondo.

Istinto, ragione e spiritualità (intesa soprattutto come capacità di allargare la propria esperienza soggettiva spostando i propri orizzonti percettivi oltre i confini della realtà fisica e misurabile fino ad arrivare a prospettare quell'oltre che definiamo infinito) si pongono, in questo modo, su una linea di continuità che caratterizzano la persona nella diversità di esistere come essere unitario, che condensa in sé sia gli aspetti primitivi che ci collegano alla nostra naturalità di esseri viventi sia alla spiritualità di esseri dotati di prospettive che vanno ben oltre i principi della pura sussistenza biologica; legati sì alle necessità vitali della sopravvivenza, ma dotati anche di libertà, di consapevolezza, per dare un senso ai vari interrogativi che altri esseri viventi non si possono porre.

Nella società odierna prevale l'atteggiamento problematico: la parola *problema* è una di quelle più abusate: ho un problema; il problema è... non ti fare problemi; non è un problema... sono frasi che spesso diventano veri e propri intercalari, che ricorrono sia nel linguaggio formale e ufficiale sia nel linguaggio colloquiale e quotidiano.

Probabilmente è questo anche un atteggiamento che indica la problematicità esistenziale incapace di trovare soluzioni se non definitive, almeno affidabili, per orientamenti sicuri e certi.

Come pure la parola *esperienza* molto spesso viene limitata ad un aspetto molto particolare del suo significato. Fare esperienza sovente indica una modalità esistenziale finalizzata su se stessa: la vita va vissuta così come essa si presenta, senza porsi eccessive domande sul domani, sul futuro e sulle conseguenze dell'agire oggi.

Non si riesce, in questo modo, quando questo succede, a vedere l'esperienza come vita che è anche ricerca di un compito, di una missione, di una vocazione, di un senso, di un obiettivo a medio e a lungo termine e di una finalità ultima, di uno sforzo che ci faccia prospettare un oltre, un futuro; che ci faccia vedere qualcosa di più alto, di perfetto.

“Vivere, scriveva B. Pasternak nel suo libro *Il dottor Zivago*, è sempre un lanciarsi in avanti, verso qualche cosa di superiore, verso la perfezione, lanciarsi e cercare di arrivarci”.

La spiritualità, quindi, sotto questo profilo, diventa un modo per saper andare oltre il finito per gustare e “vedere” l'infinito; per saper andare oltre il contingente e il presente per “gustare” l'eterno e l'assoluto, per saper cogliere, oltre il molteplice reale, l'Uno spirituale.

3. Esperienza estetica e scienza

La scienza tende all'astrazione, tende a delineare, ad ipotizzare il possibile-raggiungibile, a rendere perseguibile un'idea; tende cioè all'oggettività e, quindi, la sua funzione è necessariamente teorica: non ha come obiettivo la soluzione di questo o quel problema particolare, ma tende a fornire conoscenze generali che possono poi trovare applicazione pratica in questa o quella situazione particolare.

L'arte, invece, è soprattutto una intensificazione della realtà, è intuizione di forme, è unitarietà, compiutezza e perfezione dell'azione.

L'una, la scienza, in quanto processo di astrazione può comportare un impoverimento della realtà, l'arte, invece, tende a sviluppare un processo di concretizzazione: vedere le cose negli innumerevoli aspetti che di esse si possono cogliere e che possono cambiare da un momento ad un altro, in rapporto al mutare delle situazione oggettive o al mutare degli stati d'animo soggettivi.

Più pittori avevano ricevuto l'incarico di dipingere lo stesso paesaggio: il risultato fu che i disegni di ciascun pittore, pur ritraendo lo stesso paesaggio, erano completamente diversi! La stessa cosa vale anche per un singolo pittore il quale dipingendo lo stesso paesaggio in momenti diversi della giornata e con stati d'animo diversi, dipingerà tanti paesaggi diversi per quanti sono stati i suoi stati d'animo.

La scienza tende a cogliere elementi comuni e costanti, a semplificare, a razionalizzare e, quindi, sotto questo aspetto è lontana dalle possibilità offerteci dalla percezione estetica.

Anche la scienza però non può fare almeno della sensibilità estetica. Una formula chimica o fisica che sancisce la fine positiva di un percorso scientifico non è altro se non l'espressione conclusiva, esaustiva completa di un'attività ben fatta e, quindi, in quanto attività riuscita non può non procurare piacere e soddisfazione in chi ha compiuto con successo questo cammino scientifico. "Che bello!" sono riuscito a trovare quello che cercavo! È una frase che sicuramente potrà esprimere uno stato d'animo sicuramente di contemplazione estetica.

D'altra parte una conoscenza scientifica da un punto di vista psicologico non è forse la soddisfazione di mettere ordine là dove prima c'era disordine? Di fare chiarezza là dove prima c'era confusione? E quindi essa ci procura distensione emotiva, piacere, equilibrio ed espansione affettiva verso l'ambiente.

Come la scienza ci consente di padroneggiare meglio i fenomeni del mondo, così l'esperienza estetica ci consente di conoscere le nostre passioni, la nostra emotività e di controllarle.

L'esperienza estetica, sotto questo aspetto, diventa un formidabile strumento di autoliberazione interiore e di risorsa per un agire umano sempre più svincolato dalla istintualità egocentrica e sempre più portato ad atteggiamenti di comprensione dell'altro.

Il poeta tragico, il pittore di scene drammatiche, non sono le vittime e gli schiavi delle loro passioni, ma ne sono i padroni e, attraverso la rappresentazione teatrale e pittorica, sanno comunicare e trasmettere agli altri questa padronanza e questo controllo.

4. L'esperienza estetica come forma di liberazione

Da sempre l'uomo ha sentito il bisogno di esprimere se stesso, di stabilire il suo legame con la sua esperienza storico-culturale, il rapporto con l'ambiente circostante attraverso primitivi linguaggi e disegni nei quali egli ha voluto innanzitutto proiettare esternamente i suoi vissuti, le sue passioni, le sue emozioni, le sue aspettative, insomma la sua vita e, forse ci ha voluto dare testimonianza della sua presenza, della sua esistenza e di quello che era la sua visione del mondo .

Disegnare sui muri delle caverne in epoca preistorica o sulle tele di oggi sono solo diversità di mezzi utilizzati per un unico scopo. Oggettivare esperienze psicologiche, anche inconsce, per sottrarle alla caducità del tempo, alla frammentarietà del reale, significa sottrarre la cosa disegnata alle sue oggettive relazioni spazio-temporali per rendere queste relazioni quasi esclusive con chi disegna, con i suoi stati d'animo con le sue esigenze: diventa un modo per concretizzare un rapporto di comunicazione affettiva tra l'io e il mondo esterno.

Attraverso la contemplazione dell'oggetto l'io può, abbandonandosi psicologicamente in questa atmosfera di armonia e di soddisfazione affettiva, superare i rischi della cruda realtà, trascendendola in una visione immaginativa che ci porta ad una forma di liberazione da tutto ciò che ci limiti nei nostri rapporti con le cose.

Questo godimento estetico è fine a se stesso, non ha scopi pratici, è un poco come il gioco, ci aiuta a crescere, a maturare, ad essere più noi stessi sotto le diverse dimensioni costitutive del nostro io, soprattutto quelle della spontaneità, dell'autenticità, di un rapporto più libero, più soddisfacente più gratificante con il mondo esterno.

Forma di liberazione estetica è anche il comportamento etico.

“Ogni attività pratica ha una sua qualità estetica, purché sia integrata e muova verso il suo compimento...l'arte diventa un processo di azione fattiva: il fare, il produrre, il creare, mentre l'estetica si riferisce all'esperienza come percezione, apprezzamento e godimento (di un lavoro ben fatto)...Nel cucinare il cuoco fa, cucina, dimostra la sua abilità; il gusto è però del consumatore che apprezza e gusta la pietanza ben fatta”.⁶

Nessuna dottrina etica, nessun trattato morale crea automaticamente uomini virtuosi, come nessun trattato di medicina produce automaticamente bravi medici o come nessun trattato teologico produce automaticamente sentimenti religiosi.

Anche in campo estetico non si diventa poeti, musicisti, scultori, pittori, ecc. leggendo solo trattati di estetica o conoscendo a perfezione le tecniche poetiche, scultoree, musicali ecc.

Essere poeti, essere pittori o musicisti è innanzitutto un fatto interiore: ci devono essere prioritariamente risorse interne dalle quali si può attingere per comporre una bella musica, una bella poesia, una bella scultura, ecc.

⁶ J. DEWEY, *L'arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1967, passim.

Spesso è la creatività artistica che produce tecniche e metodi di lavoro; la mera conoscenza, se non è supportata da passione interiore, da motivazioni psicologiche, da convincimenti interni, non può creare opere artistiche.

Anche nel campo morale un comportamento diventa eticamente apprezzabile e soddisfacente quando è espressione di un sentimento interiore della persona che mette in atto un autentico e spontaneo gesto altruistico.

Una cosa è quindi un comportamento inteso come razionale risposta ad un precetto esterno (ad esempio un obbligo morale: devo fare questo, perché me lo impone la coscienza; o un obbligo giuridico: devo agire in questo modo perché me lo impone la legge) e una cosa è invece un comportamento esteticamente ispirato: il pensiero, l'azione, il fare non diventano più risposte a richieste, dirette o indirette, provenienti dall'esterno, o a comandi dettati dalla coscienza, ma diventano libere espressioni di vissuti interiori: i comportamenti in questi casi diventano quasi istintuali (e non più razionalmente calcolati), quindi liberi, spontanei e non più fondati su ragionamenti e logiche razionalmente fondate.

Con l'esperienza estetica l'uomo può allargare ed arricchire la sua esperienza inizialmente egocentrica, verso spazi sempre più ampi fino ad abbracciare anche esperienze di altri: diventa allora bello, piacevole, soddisfacente riconoscere la gioia di un altro, parteciparvi; vedere una buona azione anche bella, proprio perché fatta senza calcoli utilitaristici e senza tornaconti personali; tale buona azione diventa anche bella perché è stata fatta come fine a se stessa. Ho fatto questa azione perché ho sentito di farla e l'ho fatta volentieri, con piacere.

L'altro, in questi casi, rappresenta un completamento di me stesso; saper vedere nell'altro, diceva un saggio orientale⁷, un proprio fratello o una propria sorella diventa una prerogati-

⁷ Cfr A. De MELLO, *I Racconti della rana Saggezza popolare dell'oriente*, Edizione Paoline, Milano, 1989.

va di chi accanto alla ragione sa utilizzare anche l'immaginazione, attraverso la quale è possibile allargare lo spazio in una prospettiva di comunione, di collaborazione, di partecipazione che ci faccia superare egoismi, atteggiamenti impersonali o indifferenti o superficiali nei confronti degli altri.

Sotto questo aspetto non è più sufficiente il principio *neminem laede*, occorre completarlo con un altro principio attivo: *omnes, quantum potes, juva*.

5. Estetica ed esperienza estetica

Dire "è bello" è primariamente una forma di piacere. Si prova soddisfazione, piacere nel vedere una bella aiuola in fiore; un bel tramonto; ammirare una bella azione di eroismo e di solidarietà, compiuta da qualche persona. Ma bello è anche ascoltare la musica, leggere una poesia o un romanzo che piace.

In quanto piacere tali esperienze si collegano a forme di sensibilità in parte innate e in parte acquisite.

Recenti ricerche hanno dimostrato che un bambino anche nel grembo materno partecipa alle sensazioni di piacere della mamma e, anche dopo la nascita egli esprime piacere e gusta il latte materno, esprime disgusto, al contrario, per esempio, verso sostanze amare e poco gustose come le medicine; prova piacere nel sentire una dolce melodia; si muove, si agita, gli piace guardare le "apette o gli uccellini" colorati che si muovono intorno a lui, specialmente se c'è anche una bella melodia che accompagna tale movimento.

Queste semplici esperienze, delle quali tutti in qualche modo abbiamo una certa familiarità, dimostrano che biologicamente l'individuo è portato a forme di comunione con l'ambiente circostante, specialmente quando quest'ambiente si presenta gradevole e armonicamente organizzato.

La prima forma di comportamento dell'essere umano che nasce, quindi, può essere quella di piena armonia con l'ambiente relazionale che lo circonda.

Queste prime forme di piacere estetico sono sensazioni di godimento immediato senza altre mediazioni. Sono esperienze che possono permanere anche col passare degli anni. Anche da adulti possiamo benissimo rimanere incantati di fronte ad un bel colore, a una bella forma o ascoltando una dolce sinfonia. Proviamo lo stesso piacere e attiviamo lo stesso meccanismo psichico di apertura, di comunione di fusione con ciò che riteniamo bello e ci procura piacere.

L'esperienza estetica in questi casi non va oltre le forme viste di per se stesse, non va oltre il suono per quello che sensorialmente è percepito, non va oltre il piacere di guardare il bel colore verde del paesaggio, i colori variopinti di un'aiuola, la bella forma di un'automobile: è un piacere estetico connesso immediatamente con la percezione sensoriale della vista e dell'udito.

Solo più tardi, attraverso un processo di progressiva interazione con l'ambiente, possono maturare nuove forme di godimento estetico.

Ammirare *La gioconda* di Leonardo, ascoltare *l'Inno Nazionale*, gustare i soavi colori del tramonto, rappresentano altre forme di piacere estetico che si sviluppano attraverso altri processi psichici che maturano con la crescita e con il processo di integrazione dell'individuo.

Ammirare con piacere *Monna Lisa* nel quadro di Leonardo, ascoltare l'inno nazionale o ammirare i colori della bandiera italiana, significa che si sono attivate forme di piacere estetico diverse rispetto alle prime.

Vedere nel quadro di Leonardo una figura umana avviene sul piano dell'immaginario: sulla tela di fatto e in concreto esistono linee e colori, nient'altro. Se vi vedo una signora che chiamo *Monna Lisa* significa che sulla base di informazioni e di conoscenze vedo quelle linee e quei colori nel loro insieme come se effettivamente esistesse una figura umana con tutte le caratteristiche che questa rappresenta.

Ammirare e godere di questo capolavoro leonardesco significa farlo non più sul piano sensoriale e sul piano dell'immediatezza, ma al contrario significa viverlo sul piano dell'im-

maginario. Questo è possibile in quanto nell'interazione individuo-ambiente maturano nuove forme di coscienza sempre meno legate all'immediatezza del reale e sempre più caratterizzate da scelte che è possibile fare sul piano dell'immaginario e delle capacità rappresentative.

Vedere in una statua di bronzo un discobolo o in una statua di marmo *La pietà*, comporta un ulteriore passaggio coscienziale, maturato sulla base delle esperienze fatte.

Al momento è solo il caso di accennare al fatto che visto che sono fatti esperenziali, si può condizionare l'ambiente anche per favorire certi comportamenti interpersonali, piuttosto che altri. Di qui il potere dell'educazione. "La comprensione immediata in prima persona delle emozioni degli altri che il meccanismo dei neuroni specchio rende possibile rappresenta, inoltre, il prerequisito necessario per quel comportamento empatico che sottende larga parte delle nostre relazioni interindividuali. Condividere a livello visceromotorio lo stato emotivo di un altro è cosa, però, diversa dal provare un coinvolgimento empatico nei suoi confronti. Per esempio se vediamo una smorfia di dolore non per questo siamo automaticamente indotti a provare compassione. Ciò spesso accade, ma i due processi sono distinti, nel senso che il secondo implica il primo, non viceversa. La compassione, per esempio, da chi è l'altro e da quali rapporti abbiamo con lui dipende da altri fattori oltre al riconoscimento del dolore... Tale comprensione, in virtù del suo carattere diretto e prerafflessivo, determina l'insorgere di uno spazio di azione potenzialmente condiviso, e come esso sia all'origine di forme di interazione sempre più elaborate (imitazione, comunicazione intenzionale, ecc.) le quali, a loro volta, poggiano su sistemi di neuroni specchio sempre più articolati e differenziati... Il meccanismo dei neuroni specchio incarna sul piano neurale quella modalità del comprendere che, prima di ogni mediazione concettuale e linguistica, dà forma alla nostra esperienza degli altri"⁸.

⁸ G. RIZZOLATTI, C. SINIGAGLIA, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, op. cit., pag. 181e ss.

Vedere il bel colore rosso diventa espressione fruitiva di un'esperienza estetica legata al puro dato di sensazione affettiva che dà risposte immediate, e senza mediazioni. Riuscire a vedere anche il vivo di quel bel colore rosso comporta un'aggiunta intenzionale da parte dell'individuo.

E' chiaro che il vivo del colore rosso non è una caratteristica oggettiva del colore, quanto una proiezione di uno stato d'animo del soggetto che guarda con una certa coscienza quel determinato colore.

Psichicamente si passa quindi da una sensazione di piacere dovuta all'urgenza di una risposta monoforme ad una possibilità di una diversificazione di scelte sulla base di capacità rappresentativo-simboliche maturate a seguito di processi di integrazioni ambientali.

E' sul piano dell'immaginario che si trova questa seconda modalità di godimento estetico. Diventa l'espressione dell'attività di coscienza immaginante che nelle forme delle cose percepisce aspetti irreali, ma questi vengono vissuti realmente sul piano dell'immaginario.

Diventa in questo modo *bello* esteticamente anche un quadro che rappresenta eventi e situazioni che potrebbero sul piano del reale suscitare ben altri stati d'animo. Tremiamo al solo pensare di trovarci in un mare in tempesta, ma ammiriamo la bellezza di un quadro che rappresenta artisticamente tale evento: una cosa è, dunque, viverlo sul piano dell'immaginario, un'altra è viverlo nella realtà.

E' attraverso un processo empatico che riusciamo a vivere emotivamente la sofficià di una nube, la malinconia di un tramonto, lo slancio di un arco gotico, la bellezza di una marcia militare per la forza del suo ritmo, lo sconfinato azzurro del cielo.

Ovviamente una cosa è una sensazione gradita e una cosa è il piacere estetico. E' importante sottolineare questa differenza per poter impostare correttamente un efficace percorso pedagogico.

In una sensazione gradita, il piacere è localizzato nel soggetto: mi piace guardare il tramonto; nel piacere estetico il piacere è polarizzato sull'oggetto: è bello il tramonto.

Sul piano della realtà fisica il rosso non è vivo. Sul piano dell'immaginario io posso sperimentare un colore rosso-vivo. Si possono, dunque, formare sensazioni nuove e quindi forme di piacere non sperimentabili sul puro piano dell'esperienza fisica.

L'esperienza estetica dunque ci consente di aprire alla coscienza, lontano dalla frammentarietà del reale, un mondo illimitato di esperienze che noi effettivamente proviamo come vere e proprie sensazioni.

Attraverso l'arte noi possiamo provare emozioni che mai potremmo provare nel concreto delle nostre esperienze a contatto con la realtà.

Il valore del godimento estetico è quello di portare l'esperienza umana oltre i limiti di un mondo finito, di allargare alla coscienza del soggetto un mondo indefinito di esperienze, fino a spingerlo a fargli gustare l'infinito, il tutto.

Maturare una sensibilità estetica comporta perciò apertura verso l'altro da sé, empatia, comprensione, simpatia, donazione.

Un gesto di autentico altruismo e donazione di sé, ad esempio salvare la vita di una persona, rischiando la propria, oltre che essere un gesto esemplare sul piano morale, è anche un gesto che molto più semplicemente sentiamo definire come 'bel' gesto.

L'esperienza estetica rappresenta anche una via per superare il proprio egoismo e individualismo; un modo per provare ad andare oltre il contingente e l'immediatamente presente per trovare forme di equilibrio con se stessi e con l'ambiente che ci circonda.

Nei rapporti con un vicino pericoloso ci sono due modi per salvaguardare la propria sicurezza: un modo più facile, più sbrigativo, diremmo più primitivo, è quello di armarsi e di mantenersi all'erta, un altro modo, più difficile, più com-

plesso, ma, in un certo modo più efficace è quello di trovare dei rapporti di amicizia e di fiducia scambievoli. Nell'interazione tra il soggetto e la realtà ci sembra di trovare con l'esperienza estetica la sostituzione, nel meccanismo della percezione, sia sensoriale, che immaginativa, di una posizione di una messa in guardia con una posizione di abbandono nella realtà.

A livello psichico potremmo dire che da una posizione di tensione, di timore, si è passati ad una posizione più tranquilla, e sotto tanti aspetti più sicura, di difesa attraverso la fiducia, il dialogo, la comprensione, la collaborazione.

Si passa cioè da tensioni psichiche centrate sul soggetto (atteggiamento di come difendersi dal nemico) a distensioni psichiche aperte all'altro, considerandone le sue ragioni, il suo punto di vista. Dal realismo morale si passa così al soggettivismo morale; dall'egocentrismo all'altruismo; dal narcisismo all'amore e allo spirito di donazione.

Questa evoluzione dimostra, anche da un punto di vista funzionalistico, che la comunione con il mondo, l'armonia e la comunicazione con l'ambiente rappresentano le forme più alte di equilibrio a cui l'individuo biologicamente aspira.

Questo equilibrio di espansione consente quindi al soggetto di assumere comportamenti di interazione ambientali che mentre da una parte lo tutelano nella sua formazione, dall'altra gli consentono di trovare migliori condizioni di vivibilità umana e sociale.

Tale atteggiamento non va inteso come rinunciatario rispetto all'altro (vedi l'esempio del vicino pericoloso), ma va visto come una più elevata forma di dominio della realtà e di capacità di controllo di se stesso.

Certamente le condizioni oggettive della realtà con cui ci dobbiamo confrontare (o scontrare), solo raramente consentono di stabilire questo equilibrio di espansione e di pacificazione ambientale e sociale.

Favorire, incentivare, organizzare l'ambiente, indicare i mezzi e i metodi è compito della pedagogia: la psicologia ge-

netico-funzionale, come la psicoanalisi, sembrano essere d'accordo sul fatto che la personalità umana attinga la forma migliore del suo equilibrio vitale in una situazione di apertura verso gli altri. L'amore inteso come comunione con gli altri pare che sia la forza ideale a cui tende lo sviluppo morfologico delle strutture di equilibrio dal fanciullo, all'adolescente all'adulto".

Quelle persone che maggiormente mostrano di vivere esperienze empatiche dinanzi ad oggetti estetici sono quelle che meglio di altri mostrano anche un comportamento di apertura nei confronti degli altri.

Nella nostra analisi abbiamo sempre parlato di esperienza estetica, riteniamo infatti che un'esperienza non può essere oggetto di insegnamento. Il bello come esperienza estetica non può essere solo visto, bisogna sentirlo: posso vedere un paesaggio senza ammirarne necessariamente la bellezza. Posso dire è un paesaggio bello se lo sento tale, e questo accade tutte le volte che si attiva psichicamente una sensazione affettiva tra il soggetto e il mondo esterno. Un medico di fronte alla sofferenza di un ammalato si rappresenta mentalmente tale sofferenza, ma non sempre se ne sente partecipe ed emotivamente coinvolto, la partecipazione empatica coinvolge i familiari dell'ammalato che non si rappresentano il soffrire, ma empaticamente lo sentono e ne soffrono anche loro.

Quindi, come non possiamo insegnare la religiosità come sentimento (possiamo insegnare teologia, fare catechismo) o la moralità, così possiamo *insegnare* a gustare il bello estetico non tanto attraverso l'insegnamento estetico, quanto, piuttosto, attraverso forme di esperienze e di tirocinio guidate e organizzate.

In tutti i casi citati tali sentimenti possono, quindi, maturare attraverso esperienze personali e attraverso un'organizzazione pedagogica dell'ambiente mirata a questo scopo.

L'educazione estetica deve perciò innanzitutto promuovere una continua esperienza di oggetti estetici (bei colori, belle forme, bei suoni), ciò indurrà il fanciullo a polarizzare la sua

attenzione via via da forme estetiche più rudimentali, ma più eccitanti, in forme estetiche sempre meno eccitanti ma più ricche e varie.

Ancora così nel godimento del bello per un'esperienza empatica. Il nostro sforzo deve essere quello di indurre ad assaporare nei colori, nelle forme, nella musica sensazioni irreali richiamandovi su l'attenzione del fanciullo.

6. Le forme dell'educazione estetica

Come biologicamente apprezziamo e gustiamo ciò che è buono (che è anche bene perché ci fa crescere, ci fa evitare ciò che ci può danneggiare) così culturalmente possiamo educare a:

- saper apprezzare e gustare ciò che ci circonda, quando questo si presenta bello, ordinato unitario, ecc. e, quindi, vederlo come un bene da conservare ed apprezzare;

- saper ampliare questa esperienza limitata all'oggetto fisico, particolare, immediatamente percepibile per saper vedere oltre questo finito spostando l'orizzonte affettivo, morale, estetico (oltre la siepe del colle, cfr. *L'infinito* di G. Leopardi) verso l'assoluto, l'eterno per farci gustare quella dimensione dell'uomo che vive nel presente, ma che tende continuamente a trascendere verso prospettive spazio-temporali sempre più ampie e misteriose.

- saper vivere in spontaneità ed autenticità norme civili e morali come normali atteggiamenti nella vita quotidiana e comunitaria espressivi di soddisfazione personale e di bene sociale.

- saper spiritualizzare gli atteggiamenti estetici e morali nell'amore dell'altro. Amore inteso come atteggiamento donativo e disinteressato.

- vedere la bellezza non solo come gusto di visione (o di ascolto) di oggetti esterni, ma anche come armonia interiore, bontà, magnanimità, equilibrio psicologico, ecc.

- saper utilizzare particolare toni di voce, bei gesti, armoniche combinazioni di parole può aiutare l'altro a trovare occasioni per sviluppare forme più o meno complesse di sensibilità estetiche. Possiamo dire che la capacità artistica completa, unifica ed approfondisce l'esperienza conoscitiva.

"In ogni momento ci capita di dover sperimentare qualcosa, perché il rapporto tra noi e l'ambiente è intrinseco alla vita stessa. Tuttavia si ha un'esperienza solo allorché il materiale sperimentato fluisce e si compone in un tutto compiuto. In questo caso l'esperienza ha una sua qualità estetica...il compito della pedagogia è quello di ricostruire la continuità tra le opere d'arte e i fatti, le azioni e le passioni di tutti i giorni...le cime dei monti non galleggiano nel vuoto, e nemmeno sono semplicemente adagiate sulla terra. Esse sono la terra in una delle sue manifestazioni"⁹.

7. Esperienza estetica ed empatia

"L'ambiente umano, scrive E. Mounier, è per noi un universo privilegiato, il solo dove non facciamo la figura degli intrusi...L'attenzione alla presenza umana è il primo interesse che il fanciullo manifesta al di là dei suoi istinti...il primo movimento di una vita personale non è dunque un gesto di ripiegamento, ma di movimento verso gli altri...si può dire che il fanciullo si scopre prima di tutto negli altri; riconosce il naso o l'orecchio nella madre o nelle bambole prima di riconoscerli nel suo corpo; prende notizia di se stesso in certi atteggiamenti che sono comandati dallo sguardo degli altri prima di conoscersi come oggetto fisico di osservazione diretta...E' il rapporto vivente l'io fra gli altri, l'io verso gli altri e gli altri verso l'io"¹⁰.

⁹ J. DEWEY, *L'arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1967, passim.

¹⁰ E. MOUNIER, *Trattato del carattere*, EP/SAIE, Roma, 1973, pp. 375-376.

Il problema educativo sorge quando si mira a trasformare i rapporti tra gli individui in comunione interpersonale. Quando infatti l'istanza individualistica non si trasforma in un'istanza comunitaria è il concetto stesso di persona che ne viene a risentire. Infatti il concetto di persona implica di per se stesso un movimento di espansione verso l'altro da sé e di comunione con gli altri. " Si può dire che il destino centrale dell'uomo non è di dominare la natura né di assaporare la propria vita, ma di realizzare progressivamente la comunione delle coscienze e la comprensione universale"¹¹.

Tale tendenza all'espansione cosmica della coscienza personale è stata ulteriormente ribadita da M. Scheler che fa notare come il primitivo atteggiamento dell'uomo nei confronti del mondo che lo circonda non è tanto quello della conoscenza per dominare la natura, quanto a prevalere è invece un atteggiamento di comunione affettiva con il mondo "un ruolo decisivo nella formazione della facoltà di fusione cosmo-vitale spetta alla fusione con la corrente della vita universale che riunisce gli uomini gli uni agli altri in quanto unità vitali...L'uomo non penetra nella vita cosmica che per la porta che gli è più accessibile e più vicina:attraverso la fusione con gli altri uomini"¹².

Fuori della società intesa come comunità di persone l'uomo sarebbe privo di quelle sollecitazioni che lo spingono a superare il suo individualismo "se il linguaggio non fosse tanto misero, scrive E. Mounier, sarebbe superfluo parlare di filosofia personalista e comunitaria"¹³.

Si può dire dunque che gli individui che vivono insieme possono avanzare verso lo sviluppo della personalità nella misura in cui il loro stare insieme diviene comunione interpersonale; diviene cioè forza per superare le spinte individualistiche ed egocentriche che in tutte le fasi della vita presentano sempre forti resistenze.

¹¹ E. MOUNIER, *Che cos'è il personalismo*, Einaudi, Torino, 1975, p. 84.

¹² M. SCHELER, *Nature et formes de la sympathie*, Payot, Paris, 1950, p. 160.

¹³ E. MOUNIER, *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Ecumenica, Bari, 1984, p.116.

“Se la persona perciò non può costituirsi fuori della comunità, cosa la pedagogia può fare per stimolare e rinforzare questi atteggiamenti di apertura e di comunione affettiva con gli altri? Tenuto conto che il sentire gli altri; il sentirsi tra gli altri; il sentirsi nel mondo significa esprimere in profondità ed autenticità i valori morali, sociali, religiosi, affettivi, estetici. In questo modo i valori personalisti formano un tutt’uno con i valori comunitari...Riserveremo il nome di comunità alla sola comunità per noi valida cioè alla comunità personalista, che potrebbe essere definita ugualmente bene come persona di persone”¹⁴.

M. Buber scrive che l’essere umano è continuamente in relazione, si manifesta come ‘essere con’. Tutto lo sviluppo personale è contrassegnato dall’aspirazione verso il Tu...poiché attraverso l’apertura all’altro la persona coglie la sua vera natura”¹⁵.

Secondo Buber perché si possa entrare in relazione occorre un “porsi a distanza”; in questo modo la relazione io-tu si consolida; se invece tale circostanza non si verifica allora l’uomo tratta l’altro come oggetto, pervenendo così alla relazione io-esso¹⁶.

Nella relazione io-tu l’io si mostra come persona; nella relazione io-esso, l’io si mostra come individuo.

8. Sentimento sociale ed educazione estetica

In effetti il sentimento sociale¹⁷ è strettamente collegato con lo sviluppo del pensiero operatorio-formale, all’incirca dopo gli undici-dodici anni, nel quale il preadolescente supera

¹⁴ *ivi*, p. 129

¹⁵ Cfr M. BUBER, *Le problème de l’homme*, Aubier, Montaigne, Paris 1980.

¹⁶ M. BUBER, *Le problème de l’homme*, op. cit.

¹⁷ Su questa tematica e sulla problematica più generale riguardante la vita psico-fisica del preadolescente cfr M. RIVERSO, *Il preadolescente. Trattato di pedagogia della pubertà*, E. S. I. , Napoli, 1992.

lo stadio del pensiero operatorio-concreto, strettamente relazionata alle situazioni reali, per rappresentarsi tali relazioni mentalmente come reversibili, senza più avere bisogno di aver presente la concretezza degli eventi e delle cose.

Ciò sta a significare che è proprio in questa fase di sviluppo che l'individuo pone se stesso in relazione agli altri¹⁸. Infatti la domanda che il preadolescente si pone, direttamente o indirettamente, è questa: come mi vedono gli altri? Il suo sforzo a questa età è tutto teso, non a caso, a non apparire diverso rispetto agli altri, rispetto cioè ai modelli di comportamenti largamente praticati nella società dal gruppo dei pari.

Emerge cioè il bisogno di stima sociale; fatto questo non presente nelle età precedenti e che è destinato a modificarsi nella fase adolescenziale, allorquando a prevalere non è tanto più la necessità di adeguarsi ai modelli sociali, quanto quella di fondare la stima sociale su comportamenti volutamente 'anormali' per non farli confondere con quelli degli altri¹⁹.

Il sentimento sociale non va confuso con la ricerca dei compagni, che è un fenomeno fortemente presente sin dalla prima fanciullezza. La pura ricerca di compagni, almeno nella fanciullezza e comunque fino ai sette, otto anni circa non è tanto sviluppo di sentimenti sociali, quanto un bisogno per giocare o fare gare²⁰.

¹⁸ "La madre è per il bambino il primo alter ego, il modello in cui si paragona, la matrice in cui si innesta ogni altro rapporto umano. La sua missione è formidabile; essa è padrona quasi onnipotente dell'avvenire affettivo del figlio, lo specchio dove egli impara tutte le forme dell'amore" E. MOUNIER, *Trattato del carattere*, op. cit., p. 413. Sull'importanza della mamma nel primo anno di vita del bambino e sullo stabilirsi delle prime relazioni bambino-mamma e mamma-bambino cfr A. SPITZ, *Il primo anno di vita del bambino. Genesi delle prime relazioni oggettuali*, Giunti, Firenze, 1962. Anche Adler ha evidenziato la fondamentale importanza della famiglia e della mamma in particolare nell'origine affettiva del sentimento di comunità. CFR A. ADLER, *Psicologia Individuale e conoscenza dell'uomo*, Newton Compton, Roma, 1994

¹⁹ Cfr M. DEBESSE, *La crisi d'originalità giovanile*, A. V. E., Roma 1948.

²⁰ Anche J. Lacroix definisce la relazione come il costitutivo stesso della persona. Per cui la persona è tale nella misura in cui si apre all'altro. Cfr J. LACROIX, *Force et faiblesses de la famille*, Ed. du Seuil, Paris, 1948. Relazionarsi è anche "comunicare che non è soltanto scambio tecnico di contenuti, ma rapporto inter-

E' solo verso gli otto anni che i fanciulli "cercano di ottenere uno scambio ed una comprensione reciproca migliore"²¹.

L'apparire di atteggiamenti tesi a vedere gli altri in un rapporto di reciprocità è ancora lontano dal fenomeno empatico, che è molto più complesso e che potrà avere una piena maturazione solo con la fase adolescenziale, quando si costruisce la propria identità proprio relazionandosi agli altri e traendo dalle persone prese a modello gli stimoli per acquistare consapevolezza e ipotizzare un proprio progetto di vita²².

L'educazione può condizionare il modo con il quale relazionarsi con gli altri esercitando il soggetto sin dalla prima infanzia al piacere estetico, a maturare cioè nei confronti degli altri e dell'ambiente che lo circonda sentimenti di apertura e di comunione. "Il tirocinio dell'universo umano è dunque sparso di crisi e di insidie. La vita sociale è un'attività ad alta tensione psicologica. E' sostenuta da una sicura aspirazione, ma non vi è aspirazione che la vita non provochi ad una lotta continua. Deve vincere incessantemente le resistenze dell'egocentrismo, le uniche che non invecchiano mai, che anzi si rafforzano invecchiando"²³.

personale; creazione di rapporti reciproci. Da un punto di vista educativo la comunicazione deve porre le basi per una piattaforma relazionale tra persone in interazione per il conseguimento di precise finalità educative: la formazione integrale della persona umana.

Pertanto reciprocità ed autonomia sono termini complementari in quanto anche nel dialogo si cresce individualmente se le parti sono in grado di ricevere e di dare. Se empaticamente cioè c'è alla base un sentimento di apertura volto all'ascolto e disponibile ad arricchire la propria esperienza psichica e relazionale. Cfr. L. PATI, *Pedagogia della comunicazione*, La Scuola, Brescia, 1984 passim.

²¹ J. PIAGET, *La langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1948, p. 46 "Nella maggior parte dei casi, il periodo intorno ai dieci anni, cioè dai sette agli undici-dodici anni, è il periodo di buona armonia sociale. Il fanciullo è poco portato per l'introspezione, molto preso al contrario dall'interesse per le cose esterne: preferisce il gruppo più largo al gruppo più ristretto" E. MOUNIER, *Trattato del carattere*, op. cit., p. 377.

²² Cfr E. RIVERSO, *Paradigmi umani e educazione*, Anicia, Roma 1993.

²³ E. MOUNIER, *Trattato del carattere*, op. cit., p. 378.

Poter fruire di immagini e sensazioni gradevoli come la contemplazione della natura o ascoltando suoni e musica ed esercitandosi a questo tipo di godimento estetico significa sollecitare il nostro apparato psichico a sperimentare e a strutturare accanto a meccanismi di difesa anche comportamenti di armonia e di espansione affettiva con l'ambiente circostante.

Per organizzazione dell'ambiente si intende anche saper condizionare a sentire belle le forme (geometria); il paesaggio naturale (scienze); a sentire la dolcezza delle melodie (educazione musicale)²⁴; a sentire vivi certi colori utilizzati nel disegno o utilizzati dal pittore nell'opera d'arte (educazione artistica e storia dell'arte) o a sentire sentimenti di fratellanza universale nei confronti del fato e del destino (letteratura italiana, vedi, ad esempio, le poesie del Leopardi e del Pascoli).

Significa insomma saper utilizzare la didattica quotidiana, stimolandone anche la ricerca del fare; il piacere e il gusto dello studio dei vari contenuti disciplinari.

L'importanza dell'altro ai fini della propria conoscenza è stata sottolineata dalla Stein in un passo che riteniamo di dover trascrivere integralmente, a conclusione di questo argomento "Da quanto abbiamo detto risulta anche quale significato rivesta la conoscenza della personalità estranea ai fini della nostra autoconoscenza...Essa non ci insegna...a porci come Oggetto di noi stessi, ma porta a sviluppo, in quanto empatia di nature affini, ossia di persone del nostro tipo, quel che in noi sonnecchia e perciò ci rende chiaro, in quanto empatia di strutture personali diversamente formate, quel che non siamo in più o in meno rispetto agli altri. Con ciò è dato al tempo stesso, oltre all'autoconoscenza, un importante aiuto per l'autovalutazione. Il fatto di vivere un valore fondante rispetto al proprio valore. In tal modo, con i nuovi valori ac-

²⁴ "La musica è pace, scrive R. Muti, è pane dell'anima, della mente...E' arte che più di ogni altra eleva perché non contiene messaggi buoni o cattivi...acomuna tutti nella bellezza e nel sentire. I greci dicevano ciò che è bello è anche giusto e buono...", *Corriere della Sera*, 5-5-1999, p. 1.

quisiti per mezzo dell'empatia, lo sguardo si dischiude simultaneamente sui valori sconosciuti della propria persona. Mentre, empatizzando, c'imbattiamo in sfere di valore a noi precluse, ci rendiamo coscienti di un proprio difetto o di svalore.

Ogni afferramento di persone d'altro genere può divenire base di un raffronto di valutazione. E il fatto che nell'atto di anteporre o posporre sovente giungono a datità dei valori che di per sé rimangono inosservati, con questo impariamo a valutare di quando in quando noi stessi giustamente, dal momento che viviamo attribuendo a noi maggiore o minore valore in confronto agli altri²⁵.

Questo "sentimento che empaticamente" ci lega agli altri afferma Franzini, "è la condizione necessaria, (anche, se come ovvio non sufficiente) per qualsiasi comprensione dell'altro, per un equilibrio (dialogico) tra identità e differenza (...). Il dialogo formativo è una rete di esperienze di riconoscimento - corporee, sensibili, sentimentali, affettive, storiche, sociali, culturali - fondata sulla costituzione di un comune orizzonte intersoggettivo, che a sua volta presuppone la comunanza originaria di un'empatia, di un sentire che è un sentirsi comune"²⁶.

E' in questa prospettiva che l'empatia rivela la sua natura formativa: è evidente il bisogno dell'uomo di interagire con l'altro, di sentire gli altri, di sentirsi nel mondo al fine di "comprendere e comprendersi". Isolato dalla comunità degli uomini, l'individuo sarebbe privo, infatti, di quelle sollecitazioni che lo spingono a superare il proprio egoismo e la propria solitudine, "se nessuno conoscesse i nostri pensieri e comprendesse il nostro sentire, saremmo consegnati ad una solitudine insuperabile. Si può affermare dunque che l'uomo costruisce la propria personalità soltanto all'interno della co-

²⁵ E. STEIN, *Il problema dell'empatia*, Edizioni Studium, Roma, 1995, pp. 227-28.

²⁶ E. FRANZINI, "Vita estetica e formazione del sé", in *Adulità*, 1-3-1995, p. 67.

munità di persone, che implica però non il semplice stare insieme, il vivere l'uno accanto all'altro, ma la capacità di percepire, seppure in modo intuitivo e senza dimenticare la possibilità di errare, i sentimenti di un altro; di interpretare, l'esperienza che l'altro sta vivendo al fine di poterlo riconoscere come altro da me, ossia come parte essenziale della mia crescita personale e sociale"²⁷.

Per quanto riguarda, invece, la ricerca scientifica delle neuroscienze contemporanee sull'empatia, un tema di grande attualità, è la scoperta dei "cosiddetti "neuroni specchio"²⁸, "cellule cerebrali che presentano la particolare proprietà di attivarsi non solo quando una scimmia, ad esempio, esegue un'azione (afferrare e stropicciare un pezzo di carta), ma anche quando osserva la stessa azione eseguita da un'altra scimmia o da un uomo, oppure ascolta un suono che la evoca (per esempio il rumore della carta stropicciata)"²⁹.

9. Esperienza estetica ed educazione familiare

"Per comprendere l'estetico, scriveva J. Dewey, nelle sue forme ultime (capolavori artistici) bisogna cominciare dallo stato greggio, dai dati e dalle scene che attraggono l'attenzione dell'occhio e dell'orecchio dell'uomo, suscitando il suo interesse e procurandogli godimento allorché guarda e ascolta...Può imparare a conoscere le sorgenti dell'arte nell'espe-

²⁷ A. BELLINGRERI, " Il ruolo dell'empatia nello sviluppo della persona dall'infanzia alla adolescenza", in *Corsi speciali annuali*, Dispense 2006 p.3

²⁸ Cfr G.RIZZOLATTI, C. SINIGAGLIA, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, op. cit. "Non abbiamo bisogno di riprodurre integralmente il comportamento degli altri per coglierne la valenza emotiva...le nostre percezioni degli atti e delle reazioni emotive altrui appaiono accomunate da un meccanismo a specchio che consente al nostro cervello di riconoscere immediatamente quanto vediamo, sentiamo, immaginiamo fare da altri, poiché innesca le stesse strutture neurali (rispettivamente motorie o visceromotorie) responsabili delle nostre azioni o delle nostre emozioni" pagg. 180-181.

²⁹ S. M. AGLIOTI - A. AVENANTI " Risonanze e imitazioni." *In mente e Cervello* n. 23 settembre-ottobre 2006.

rienza umana chi osservi il piacere della donna di casa, nel curare le sue piante, e l'assorto interesse del marito nel curare l'aiuola di verde davanti casa; la gioia dello spettatore nell'attizzare la legna che brucia nel camino e nel contemplare le fiamme che divampano e i carboni che si rompono"³⁰.

La famiglia, quindi, può rappresentare, nello stesso tempo, il luogo e l'occasione³¹ per esperienze che possono portare ad una più profonda e vasta "unificazione tra mondo interno e mondo esterno, tra essere e dover essere, tra reale e ideale"³².

La famiglia, in quanto sistema di relazioni interpersonali fornisce gli stimoli per sperimentare esperienze esteticamente apprezzabili.

"Ogni attività pratica ha una sua qualità estetica, purché sia integrata e muova verso il suo compimento..."³³, pertanto l'esperienza estetica è strettamente connessa con l'esperienza del fare, del creare, del produrre"³⁴.

Un'esperienza completa, compiuta, un lavoro ultimato e compiuto può essere apprezzato come lavoro ben fatto e, quindi, può essere sentito come momento estetico nel momento in cui, proviamo piacere nell'ammirare quello che è il risultato di un lavoro ben eseguito.

I genitori possono dare l'esempio con il loro comportamento e il loro lavoro domestico ben fatto ed eseguito; con i loro rapporti interpersonali improntati a reciprocità, auten-

³⁰ J. DEWEY, *L'arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze 1967, p. 9.

³¹ "Utensili domestici, arredi, vasi ecc. erano lavorati con una diligenza così compiaciuta che oggi ne andiamo a caccia per metterli nei nostri musei. Tuttavia nel tempo e nel luogo che era loro proprio tali oggetti erano una intensificazione dei fatti della vita quotidiana...Di qui lo stretto legame dell'arte con la vita quotidiana...(occorre pertanto) restaurare la continuità dell'esperienza estetica con i processi di vita normali...risalire all'esperienza del corso comune e trito delle cose per scoprire la qualità estetica che tale esperienza possiede" *ivi*, p.14 e ss.

³² *ivi*, p. XII.

³³ *ivi*, p.50.

³⁴ "Momenti estetici è possibili rinvenirli anche nel lavoro meccanico: un meccanico che si impegna nel suo lavoro, che è interessato a fare bene e a trovare soddisfazione nel suo lavoro manuale, che è sinceramente affezionato al materiale e ai suoi strumenti si impegna artisticamente..." *ivi*, p.11.

ticità, ecc., e possono stimolare, spirito di emulazione, di campi coscienziali improntati a sentimenti di altruismo, di armonia e reciprocità relazionale, di empatia, ecc.

In quanto comunità d'amore, la famiglia, può, in questo modo, aiutare a formare sensibilità per il piacere di stare insieme, il gusto di lavorare insieme, e anche per saper godere dei frutti del lavoro di gruppo e comunitario.

Non a caso la famiglia è anche il luogo dell'amore donativo, gratuito, disinteressato e, in quanto, tale, può abituare al fare disinteressato e solidale.

Rivalutare il ruolo educativo della famiglia assume oggi più che mai carattere di urgenza e di necessità. "L'arte è più morale delle varie morali in quanto essa è indifferente alla lode o al biasimo, perché in essa prevale l'esperienza immaginativa e perché da essa deriva il potere unificante e liberatore. Il grande segreto della morale è l'amore, ovvero un uscire fuori dalla nostra natura e l'identificazione di noi stessi con il bello che esiste in un pensiero, in un'azione o in una persona che non sia la nostra...L'immaginazione è il principale strumento del bene"³⁵.

10. Esperienza estetica ed educazione all'autenticità e alla spontaneità

L'esperienza estetica può offrire, dunque, occasioni, opportunità e condizioni per andare oltre l'immediatamente presente: può diventare un'esperienza pratica attraverso la quale l'io può maturare forme di aperture psicologiche in grado di allargare la propria esperienza fino a comprendervi anche esperienze di altri. L'esperienza estetica in questo modo può sviluppare spazi comuni in cui l'io e il tu possano convivere e ritrovarsi. Un'azione diretta al rispetto dell'altro; un'azione di solidarietà umana diventa, se espressione di questo spazio psicologico comune, anche una bella azione in

³⁵ *ivi*, pp. 406-407.

quanto frutto di spontaneità e di sensibilità diretta non mediata dalla razionalità e dal calcolo utilitaristico.

Una persona può compiere una bella azione (un'azione morale) per due motivi fondamentalmente. Il primo nasce guardando la prospettiva più o meno vista a medio o a lungo termine : fare una buona azione può essere anche un investimento psicologico e materiale per un possibile credito da vantare prima o poi nei confronti della persona a cui abbiamo fatto del bene.

Il secondo motivo è ispirato non tanto da sentimenti futuri di calcolo e di vantaggi egoisticamente centrati, quanto da istintualità attiva che porta a compiere quasi automaticamente certe azioni, senza minimamente pensare ai possibili vantaggi futuri che potrebbero derivare da una buona azione fatta.

Nel primo caso l'io individuale vuole affermare se stesso e agisce per un possibile tornaconto soggettivo; nell'altro caso c'è solo il piacere, il gusto di fare, di agire in quel modo: è solo questa una azione bella, morale ed altruistica. E' dono gratuito di una parte almeno di se stesso che ciascuno offre all'altro come espressione di uno spirito oblativo e disinteressato.

E' questo anche un modo per eliminare frasi di convenienza che ricorrono molto spesso soprattutto nelle manifestazioni pubbliche : bisogna fare del bene; bisogna accogliere l'altro per quello che è , ecc.: Sono principi universalmente condivisibili ma che restano, se non praticati nel concreto agire quotidiano, moralismi e ipocrisia retorica e demagogica.

11. Esperienza estetica e vita quotidiana

Il rapporto tra il soggetto e l'ambiente è intrinseco alla vita stessa: è una costante che consente all'individuo di educarsi attraverso un complementare doppio processo educativo e formativo di auto ed eteroeducazione.

“Non vi è esperienza” afferma Dewey “in cui il contributo umano non sia un fattore attivo nel determinare ciò che effettivamente accade”³⁶.

Che cosa distingue però un’esperienza comune da un’esperienza estetica? “Si ha, secondo il Dewey, un’esperienza estetica allorché il materiale sperimentato fluisce e si compone in un tutto compiuto (...) muove verso una sua conclusione fino ad arrestarsi quando le energie attive che sono in essa svolgono tutta la loro azione”;³⁷ un lavoro compiuto, ben fatto e che provoca soddisfazione nel vederlo diventa anche un “bel” lavoro.

Un godimento estetico si può avere quindi a partire dalla quotidianità della vita, dai fatti e dagli avvenimenti di ogni giorno. “Non è qualcosa che proviene dall’esterno, ma lo sviluppo chiarificato e intensificato di tratti che appartengono normalmente ad ogni esperienza di vita ordinaria: il piacere che prova la donna di casa nel prendersi cura delle sue piante, l’interesse di un uomo nel curare il proprio giardino, l’impegno dell’operaio nel far bene il suo lavoro, la conversazione piacevole con un amico; situazioni, fatti, azioni di vita quotidiana in cui ciascuno è felicemente assorbito nella propria attività fisica, intellettuale, ludica sospinti (...) non dalla curiosità, non da un desiderio irrequieto di arrivare alla soluzione finale, ma dal piacere dell’attuarsi stesso di ciò che fa”³⁸. Diviene oggetto di ammirazione e interesse estetico, dunque, tutto ciò che “rafforza, intensifica e approfondisce il senso del vivere immediato attraverso la costruzione “artistica” di piccoli o grandi oggetti di uso quotidiano come utensili, arredi, ma anche disegni ornamentali, canti, musiche ecc. che nel particolare e nell’insieme comportano un’intensificazione dei fatti della vita quotidiana, procurando gioia, soddisfazione, diletto nell’ammirare il prodotto completo,

³⁶ J. DEWEY, *L'arte come esperienza*, op. cit., p. 290.

³⁷ Ivi, pp.47-52.

³⁸ Ivi, p. 10.

finito e ben fatto; di vivere in un bell'ambiente; di avere relazioni familiari ispirate da sentimenti di autentica e spontanea reciprocità, amore donativo e gratuito che nell'insieme procurano appunto diletto, distensione, sicurezza, armonia, espansione affettiva ecc.

Lo stesso potrebbe dirsi anche della quotidianità nel mondo del lavoro e dell'impegno sociale in genere: lavorare, in questo modo, diventa anche un piacere ed una soddisfazione; donare una parte del proprio tempo agli altri, attraverso opere di volontariato e di dedizione ai bisogni delle persone.

E' questo anche un modo per creare tra il soggetto e l'ambiente esterno un processo interattivo ed interdipendente strutturato psicologicamente su meccanismi di apertura, di comunione e di distensione affettiva con il mondo esterno.

"L'arte come unione dei sensi, dei bisogni, degli impulsi, dell'azione, caratteristiche della creatura viva è in grado così di ricreare l'uomo, di espandere e approfondire ogni esperienza umana integrale.

Il lavoro dell'artigiano, ad esempio, per essere artistico deve essere appassionante per l'artigiano e l'oggetto prodotto deve suscitare, stupore, meraviglia, soddisfazione e interagire con l'esperienza dell'altro. Il processo della produzione artistica è dunque organicamente collegato alla percezione estetica e l'artista finché non è soddisfatto dalla percezione di ciò che elabora continua a modellare e rimodellare. Il creare giunge al termine, quando il suo prodotto è sperimentato come buono e quella esperienza sopraggiunge non attraverso un semplice giudizio intellettuale ed esteriore ma mediante una percezione diretta". L'arte diventa così un processo operativo, attivo, proteso a ricombinare in maniera originale, materiali desunti dalla cultura, dalla natura e dall'ambiente in cui l'uomo vive, trova le sue radici nella vita di tutti i giorni, nelle sensazioni, nell'esperienza dell'uomo comune. Essa dunque non è ciò che viene relegato in un museo, in un regno appartato, messo su di un piedistallo separato dall'esperienza umana, ma è il modo in cui il prodotto opera con

e nell'esperienza: in questo modo l'essere vivente perde e recupera continuamente l'equilibrio con il mondo circostante³⁹.

Un equilibrio mai assoluto e conquistato una volta per tutte, in quanto le esperienze, anche se ripetute, saranno sempre diverse perché sarà diverso lo stato d'animo con il quale verrà fatta una seconda o una terza volta la stessa esperienza.

L'arte, scrive ancora Dewey nasce proprio qui: nell'equilibrio tra la vitalità del soggetto e il compimento dell'attività esperienziale. Così, offrendosi all'esperienza, si accetta la vita e l'esperienza in tutta l'incertezza, mistero, dubbio e semiconoscenza e si rivolge in sé questa esperienza per approfondirne e intensificarne la qualità, fino a farne fantasia e arte⁴⁰. Ciascuna azione, ciascun atto pratico quindi, attuato con impegno, passione, possiedono intrinseche qualità estetiche, che il soggetto realizza nell'esperienza cogliendone un proprio e specifico godimento estetico. L'esperienza estetica non è solo visione ed ascolto ma anche buona relazionalità con il mondo ed in particolare con gli uomini, per cui, sempre secondo il Dewey, anche "l'amicizia rientra nella gamma delle esperienze estetiche, poiché essa non è il risultato di una fredda informazione su un'altra persona, ma intima comunione e partecipazione con l'altro: si comprende un altro individuo solamente quando i suoi desideri e scopi e interessi e modi di reagire divengono un'espansione del nostro essere. Impariamo a vedere con i suoi occhi, a sentire con i suoi orecchi, e i risultati che ne derivano sono davvero istruttivi perché sono costruiti nella nostra struttura stessa"⁴¹.

Nell'esperienza quotidiana l'arte elimina i rischi dell'alienazione e diventa esperienza innanzitutto autograticificante in quanto struttura campi coscienziali e schemi mentali che portano a stabilire un rapporto armonico, attivo e creativo con il mondo, che non tendono sempre ad uno scopo, a una me-

³⁹ Ivi, p.23.

⁴⁰ Ivi, p. 44.

⁴¹ Ivi, p. 393.

ta, ma, solo al fare e al godere di questo fare e del prodotto finale.

“L’uomo forma se stesso, sviluppa le proprie capacità e acquisisce nuove strumentalità attraverso l’interazione con l’ambiente in cui vive. Il mondo che sperimenta diviene parte integrante del suo essere e si modifica in ulteriori esperienze; ...Esperienza, che, quando è portata alla sua pienezza è una trasformazione dell’interazione in partecipazione e comunione”⁴². In questo modo “offre all’individuo la possibilità di aprirsi e partecipare alla realtà circostante in forma attiva e consapevole, arricchendo di senso e significato la propria esistenza. Man mano, infatti, che egli prende consapevolezza di sé, in rapporto all’ambiente in cui vive, anche le dimensioni, spazio temporali, attraverso l’arte, che celebra e intensifica i processi normali di vita, si ampliano; assumono significati più ricchi e vari. Si tratta di un’esperienza intensa e immediata, ci sentiamo cioè in maniera diretta e spontanea all’interno della situazione reale che viviamo e tutto ciò che percepiamo, nelle cose e nelle relazioni con l’ambiente, siamo portati a ricongiungerli a contenuti emotivi e sentimenti per noi rilevanti”⁴³.

Ma è anche funzione dell’arte di essere unificatrice, di rielaborare cioè in modo unitario i dati dell’esperienza e di tutte le sue componenti, pensiero, emozione, sensazioni, impulso, azione, favorendo, in tal modo un’intensa partecipazione dell’individuo con la propria realtà, non solo a livello individuale ma anche sul piano sociale, comunitario e civile: “Il rielaborarsi del materiale dell’esperienza nell’atto dell’espressione non è un evento isolato limitato all’artista o all’individuo cui accada, qua e là, di apprezzar l’opera. Nella misura in cui l’arte adempie il suo compito è anche un rielaborarsi dell’esperienza della comunità verso un ordine più grande”⁴⁴.

⁴² J. DEWEY, *L’arte come esperienza*, op. cit., p.30.

⁴³ H. G. GADAMER, *L’attualità del bello*, Marietti, Milano, 2002, p.50.

⁴⁴ J. DEWEY, *L’arte come esperienza*, op. cit., p.97.

E quindi “ l’individualità stessa è originariamente una potenzialità e si realizza soltanto in interazione con le condizioni ambientali. In questo processo di relazione le capacità innate, che contengono un elemento di unicità, si trasformano e diventano un individuo, inoltre, attraverso le resistenze incontrate, la natura dell’individuo si scopre”⁴⁵.

Nella prospettiva, quindi, di un’educazione come guida per il soggetto a gestire e ricreare continuamente nuove esperienze che rispettino i principi di continuità (ogni esperienza cioè riceve qualcosa da quelle precedenti e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno) e di crescita unificando passato, presente e futuro, si inserisce il valore educativo dell’arte, nella sua funzione riabilitatrice dell’esperienza, cioè come attività non avulsa dalla concreta e comune esperienza, ma come attività che ci permette di apprezzare e di godere di quegli aspetti qualitativi e formali che appartengono ad ogni situazione compiuta, ad esempio, provare soddisfazione e piacere nella conversazione con un amico.

L’arte, infatti “in quanto manifestazione e ricerca del bello è un’espressione umana, di carattere personale e sociale”,⁴⁶ educare attraverso l’arte ad avvicinarsi e ad interagire con il bello delle cose significa avvicinare l’individuo, attraverso osservazioni su eventi della natura, su oggetti e persone che permettono di stimolare un senso estetico iniziale, a dei processi di conoscenza di realizzazione di sé. L’arte come esperienza stimola quindi lo spirito creativo, abitua al confronto e all’incontro con ciò che è inatteso e mutevole e favorisce stili di apprendimento e di pensiero particolari di modo che, ciò che il soggetto apprende, abilità e conoscenze, può essere visto, non solo a livello funzionale alla loro utilità pratica ma, anche come espressioni e manifestazioni del proprio essere. In

⁴⁵ J. DEWEY, *L’arte come esperienza*, op. cit., p.330.

⁴⁶ Cfr. M. MUSAIÒ, *Pedagogia del bello. Suggestioni e percorsi educativi*, Franco Angeli, Milano, 2005, in particolare p. 80 ss e p. 241.

questa linea di continuità tra uomo-ambiente in cui s'integrano in modo dinamico natura e cultura, istinto e ragione, umanità e tecnica, l'educazione deve essere permanente e, come processo insito alla vita stessa, ha il compito di attivare comportamenti e schemi mentali di disponibilità verso l'ambiente, di partecipazione critica e responsabile, di adattamento e di capacità e volontà di modificare e trasformare l'esistente in rapporto al fine che s'intende raggiungere.

L'esperienza che il soggetto fa del bello rappresenta così un'esperienza privilegiata connessa con la possibilità di interpretare in modo originale la realtà, poiché, per suo tramite egli è sollecitato ad attivare modalità e canali differenti che accrescono il suo spazio interpretativo. L'attività dell'osservare, dell'ascoltare, dell'essere catturati ad esempio, dal fascino suscitato dalle opere d'arte o dalla contemplazione di un paesaggio contribuiscono ad attivare quei percorsi personali per stabilire il senso ed il significato di ciò che il soggetto si trova a vivere.

12. Il gusto e il piacere di imparare e di sapere: l'esperienza scolastica

Come la famiglia può costituire un ambiente altamente formativo ai fini di tendenze e sensibilità estetiche, così anche la scuola può organizzare ambienti, percorsi didattico-educativi che possono promuovere e valorizzare comportamenti polarizzati sull'altro ed esteticamente ispirati.

Aver imparato una poesia, saperla commentare è certamente apprezzabile didatticamente. Potrebbero, però, tali attività essere ulteriormente perfezionate quando soggettivamente matura oltre alla conoscenza della poesia e del poeta; oltre all'interpretazione e commento del testo anche un altro atteggiamento psicologicamente importante: il gusto di continuare a imparare; l'amore per la poesia per poter dire: è bella questa poesia, è bello conoscere altre poesie dello stesso poeta o di un altro; è bello sapere che...

Una poesia gustata quasi sicuramente rimarrà per tutta la vita; ci sosterrà, ci conforterà, ci aiuterà; potrà orientare le nostre varie dimensioni esistenziali.

Una poesia studiata per obbligo o per superare semplicemente un'interrogazione o un esame sarà quasi sicuramente abbandonata o cancellata dalla memoria appena avrà prodotto i suoi frutti contingenti, occasionali e, quindi, solo passeggeri.

Il gusto di apprendere può invece diventare un abito comportamentale che può durare tutta la vita; può diventare uno stile di vita.

Essere competenti e saper esprimere e comunicare l'amore, il gusto, il piacere di quello che si fa diventa, forse, la migliore testimonianza dialogico-comunicativa di un sentire personale che sottostà, accompagna, sostiene, giustifica, non solo l'oggettività di un messaggio, ma anche il calore affettivo-emozionale che rende tale messaggio vivo, bello, accattivante.

13. L'educazione estetica nei programmi scolastici del 1955

La finalità dei programmi del 1955 è "la formazione basilare dell'intelligenza e del carattere che è la condizione per un'effettiva e consapevole partecipazione alla vita della società e dello Stato..." . Le indicazioni successive pur non avendo un carattere prescrittivo, si "ricondono ...alla nostra tradizione educativa umanistica e cristiana. Cioè al riconoscimento della dignità della persona umana; al rispetto dei valori che la fondano: spiritualità e libertà; all'istanza di una formazione integrale..." .

E' importante sottolineare questi aspetti preliminari in quanto ciò consente di contestualizzare meglio le analisi che seguono.

Non è obiettivo primario della scuola quello di insegnare un determinato complesso di nozioni e conoscenze, quanto

quello di “comunicare al fanciullo la gioia e il gusto di imparare e fare da sé perché ne conservi l’abito oltre i confini della scuola, per tutta la vita”.

Vengono, in questo modo, integrati due aspetti essenziali della persona umana: la crescita personale e la crescita civile e sociale.

L’esperienza estetica viene direttamente e, indirettamente, sollecitata e promossa tutte le volte in cui i programmi cercano di far emergere percorsi che portano al “gusto e alla gioia” non solo di apprendere, ma anche di operare, collaborare, di partecipare attivamente alla costruzione materiale e morale della società.

Nel disegno, come anche nella scrittura in genere, l’insegnante “dovrà favorire le spontanee manifestazioni grafiche e pittoriche degli alunni, lasciandoli liberi di esprimersi a loro modo sugli argomenti che più li interessano, con i mezzi a loro più graditi...sono da evitare i ricalchi e le copie perché soffocano la spontaneità infantile e favoriscono la insincerità e il cattivo gusto”.

L’esperienza estetica è vista soprattutto nei suoi aspetti espressivo-produttivi piuttosto che fruitivo-contemplativi. Non a caso nel testo dei programmi si parla anche di “correzione di disegni” certamente non forzata né imposta rigidamente, ma finalizzata alla riflessione e all’autocorrezione in riferimento a quanto il fanciullo ha inteso esprimere”.

Nei programmi il disegno viene considerato nei tre aspetti “relativi alle tendenze del fanciullo in questa fase dell’età evolutiva: il disegno spontaneo, disegno dal vero, disegno ornamentale”.

A proposito del disegno ornamentale nel testo si parla per la prima volta anche di gusto estetico: “allo scopo di favorire e perfezionare il gusto estetico l’alunno sarà guidato alla contemplazione di opere d’arte o di loro buone riproduzioni”.

Accanto dunque alla marcata tendenza a privilegiare l’esperienza estetica sotto la dimensione razionale e riflessiva il disegno ornamentale potrà essere utilizzato “anche a fini prati-

ci: decorazione dei quaderni, del giornalino scolastico, di avvisi, di inviti...). Il testo riporta anche un'altra esigenza: quella di contemplare e, quindi di fruire di momenti di totale abbandono e fusione simpatetica con il mondo che ci circonda.

E' il momento di apertura, di rapporto armonico e di comunione affettiva con quello che ci sta intorno.

Concetto questo che viene ulteriormente ribadito quando, successivamente, nel testo si parla di scrittura. "La pratica della scrittura (non inclinata, ma diritta), aiuterà il fanciullo a migliorare sempre più, con l'affinamento del gusto estetico, le caratteristiche che debbono contraddistinguere una buona grafia, la quale deve essere semplice, chiara, scorrevole, leggibile, ma sempre personale".

Potrebbe sembrare che la pratica della bella scrittura sia solo un'acquisizione tecnica fine a se stessa.

Invece il saper scrivere bene promuove "negli alunni l'abitudine alla regolarità delle forme grafiche, alle proporzioni, all'ordine, alla simmetria, al buon gusto...".

Perciò un programma educativo che abbia come finalità la formazione della sensibilità affettiva verso gli altri non può non cominciare con il sollecitare le esperienze estetiche fin dall'infanzia, per orientarle poi (nel periodo dell'adolescenza) verso il sentimento empatico impedendo così che esse rimangano solo forme di pura sensibilità estetica. Ciò può essere fatto a partire dalla preadolescenza, in quanto, mentre un fanciullo, ad esempio di 8 anni, di fronte ad un cagnolino che abbaia, dice che questo è triste perchè ha perduto la mamma, il preadolescente di fronte alla stessa scena reagisce empaticamente in modo diverso: mentre nel bambino la tristezza del cagnolino non sarà un vissuto, ma solo una rappresentazione mentale che sparirà non appena la sua attenzione sarà attratta da altre cose; nel preadolescente la tristezza, invece, sarà un vissuto, non descritto, ma sentito anche quando egli sarà stato distratto da altre cose. Non è da confondere l'acquisizione di specifici comportamenti, legati a particolari circostanze, dalla formazione di schemi di comportamento duraturi e non oc-

casionali e provvisori. L'acquisizione di tali schemi di comportamento si deve basare sulla correlazione di due fattori: da una parte l'educazione deve stimolare il meccanismo empatico per provocare determinati vissuti soggettivi; dall'altra questi vissuti, queste sensazioni non devono essere vissute in modo incontrollato, ma, al contrario, devono essere accompagnate da un tirocinio attraverso il quale alla emozione, al sentimento, alla sensazione vissuti venga fatta seguire una adeguata riflessione della mente per un loro controllo e per una loro valutazione. Altrimenti si andrebbe incontro solo a forme di sensibilità patologiche e morbose, difficilmente poi orientabili verso forme comportamentali stimulate dallo sviluppo di sentimenti affettivi e di amore per gli altri.

14. L'educazione artistica nei programmi della scuola media del 1979

Nei programmi per la scuola media, pubblicati sulla G. U. N. 50 del 20 febbraio 1979, si precisa in modo inequivocabile che la scuola media "è formativa in quanto si preoccupa di offrire occasioni di sviluppo della personalità in tutte le direzioni (etiche, religiose, sociali, intellettive, affettive, operative, creative, ecc)".

L'educazione artistica concorre al conseguimento di questo obiettivo attraverso "la lettura e la fruizione delle opere d'arte e l'apprezzamento dell'ambiente nei suoi aspetti estetici...".

I due momenti di lettura critica dei messaggi e di fruizione di esperienze estetiche si intrecciano (anche se dalla lettura del testo dei programmi sembra emergere in modo più marcato la preoccupazione di privilegiare la maturazione delle capacità di esprimersi e di comunicare utilizzando "i linguaggi propri della figurazione" e quella di produrre e interpretare messaggi visuali). Non a caso il momento della pura fruizione estetica è associato a quello critico "compito fondamentale dell'educazione artistica è...quello di promuovere e sviluppare le po-

tenzialità estetiche del preadolescente, attraverso esperienze sia di carattere espressivo-creativo sia di carattere fruitivo-critico”.

Più in linea con il percorso psico-pedagogico seguito finora appaiono le indicazioni contenute nella parte dei programmi in cui si parla di educazione musicale.

Primario obiettivo dell’educazione musicale è promuovere la partecipazione attiva del preadolescente all’esperienza della musica nel suo duplice aspetto di espressione-comunicazione (momento del fare musica) e di ricezione (momento dell’ascoltare)”.

Dal testo emergono due aspetti particolarmente significativi ai fini dell’educazione estetica: il primo riguarda la necessità di partecipazione attiva dell’alunno sia all’ascolto sia al momento del fare musica.

La musica, pertanto, viene vista soprattutto come esperienza da vivere e coinvolge il soggetto nella totalità del suo essere.

Il secondo rilievo particolare riguarda la precisazione che l’educazione musicale “contribuisce all’affinamento del gusto estetico”.

La preoccupazione che si ricava dal testo dei programmi appare, da una parte, caratterizzata dalla necessità di adempiere a quanto previsto dal dettato costituzionale di conseguire i fini generali della scuola media che riguardano la formazione dell’uomo e del cittadino, e “l’orientamento dei giovani ai fini della scelta dell’attività successiva” , e , dall’altra, quella di considerare le caratteristiche particolari del soggetto in questa fase di crescita cercando di organizzare l’attività didattica e la vita scolastica in modo da favorire lo sviluppo naturale del preadolescente e la formazione armonica della sua personalità attraverso la conquista della propria identità “tramite un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche e i vari aspetti dell’educazione”.

Di conseguenza, gli ambiti di riferimento dell’educazione artistica spaziano dall’ambiente naturale, all’ambiente tra-

sformato dall'uomo; dalle espressioni artistiche del passato e della propria cultura alle esperienze artistiche del presente e a quelle di altre culture; dall'artigianato al design industriale; dalle tradizioni popolari ai più moderni aspetti della cultura mass-mediale di oggi: pubblicità, fumetti, cinema, televisione, ecc.

Gli obiettivi non si discostano molto da quelli di altre discipline: "acquisire ed esprimere l'esperienza del mondo e di sé; sviluppare modalità generali del pensiero quali, ad esempio, analisi, sintesi, coordinamento logico, pensiero creativo, ecc; acquisire una sempre più penetrante capacità di introspezione nella sfera emotiva e dei sentimenti; prendere coscienza del proprio patrimonio culturale e accedere via via ad un mondo culturale sempre più ampio (del presente e del passato, della propria e dell'altrui cultura) per essere in grado di contribuire ad elaborare nuova cultura in prospettiva del futuro...".

L'arte implica dunque il contatto diretto con la natura, con le cose, con la gente, con il mondo, con la storia.

E' questo anche un modo per dare continuità educativa all'extrascuola attraverso attività didattiche organizzate e attraverso strumenti adatti allo scopo: visite; partecipando ad attività artigianali; fotografando e disegnando luoghi e mestieri a rischio di estinzione; organizzando laboratori per familiarizzare con specifiche tecniche per osservare, produrre, drammatizzare, recitare, organizzare mostre, spettacoli, ricerche ecc.

L'ambiente diventa così un "cantiere culturale" dove tutti possono essere protagonisti o, quantomeno, soggetti attivi: la vita vissuta e le attività svolte possono costituire momenti di continuità intergenerazionale; spazi di dialogo e di collaborazione; opportunità di scambi culturali, di formazione civica, di orientamento professionale; momenti di crescita umana, sociale, culturale.

E' questo un modo per far emergere le potenzialità di ciascuno: conoscenze e informazioni si alternano ad attività

espressivo-fruitive: apprendimento e attività cognitive da una parte e espressione e riconoscimento delle proprie emozioni, per gestirle controllarle, consapevolizzarle, dall'altra. Approfondimento della conoscenza della realtà circostante e sviluppo di sistemi relazionali di autoconsapevolezza ed autoprogettazione, diventano in questo modo complementari ed essenziali gli uni agli altri.

“I vari insegnamenti, è scritto nei programmi, esprimono modi diversi di articolazione del sapere, di accostamento alla realtà, di conquista, sistemazione e trasformazione della stessa, e a tal fine utilizzano specifici linguaggi che convergono verso un unico obiettivo educativo: lo sviluppo della persona nella quale si realizza l'unità del sapere”.

15. Educazione estetica e riforma scolastica

Nell'ultima riforma scolastica, ancora in fase di applicazione, quello che salta immediatamente in evidenza è che, sia nel paragrafo dedicato alla musica, sia in quello riguardante l'arte e l'immagine, prevale soprattutto l'aspetto cognitivistico ed intellettualistico.

Produzione e percezione indicano psicologicamente e semanticamente attività legate soprattutto a dinamismi razionali. Alcuni vocaboli testimoniano questo atteggiamento: utilizzare, attribuire significati, discriminare ed interpretare eventi sonori; riconoscere, descrivere analizzare, classificare, identificare, ecc.

Solo in rari casi è possibile trovare una correlazione tra esperienza estetica e atteggiamento psichico: ascolto di brani è forse l'unico riferimento fruitivo che in qualche modo possa riallacciarsi all'esperienza estetica psicologicamente delineata.

Anche nella parte dei programmi dedicata all'educazione ambientale il linguaggio usato è prevalentemente espressivo di atteggiamenti mentali e pratici che richiedono prevalen-

temente sforzi razionali e intellettuali di analisi, di decodificazione, di comprensione ecc.

Esplorare, fare bilanci, progettare, documentare, risolvere problemi sono tutte espressioni che indicano emblematicamente la scelta di promuovere innanzitutto processi mentali improntati alla logica, alla razionalità, al controllo, alla critica, ecc.

Anche là dove si parla di rispetto delle bellezze naturali ed artistiche si presuppongono comportamenti più razionalmente fondati e finalizzati che comportamenti empaticamente ispirati, vissuti e maturati psicicamente.

“Attivare atteggiamenti di ascolto...di conoscenza di sé e di relazione positiva nei confronti degli altri” è certamente un obiettivo importante, per il conseguimento del quale vi possono essere varie modalità operative e didattiche per conseguirlo, riteniamo, però, che l’esperienza sia un fattore imprescindibile per raggiungere risultati di efficacia pedagogica.

Stimolare e far maturare atteggiamenti radicati nella dimensione esistenziale hanno o dovrebbero avere un percorso privilegiato: quello di vissuti soggettivi, esteticamente costruiti, empaticamente sostenuti, razionalmente riconosciuti, socialmente testimoniati.

D’altra parte sarebbe coerente sollecitare un sapere che sia innanzitutto un “sapersi”, un sapere che sia traducibile in comportamenti civili eticamente ispirati al bene personale e comune.

16. Sensibilità estetica, empatia e ruolo docente nella riforma del 2003-2005

“... Favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell’età evolutiva, delle differenze e dell’identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e se-

condo i principi stabiliti dalla Costituzione...”, questo è il fine assegnato alla scuola dalla nuova riforma.

Ne scaturisce come conseguenza che al centro degli interventi educativi ci deve essere la persona nell'interezza del suo essere e del suo esistere. Alla dimensione teorica sopra riportata devono essere fatti seguire comportamenti concreti che siano indirizzati nella direzione della centralità della persona.

Il docente e la scuola dovrebbero allora assumere una connotazione particolare, del tutto diversa rispetto al passato.

Seppure nel pieno rispetto dei limiti imposti dalla trattazione, la dimensione sociale del docente, il ruolo, le funzioni, la mentalità degli insegnanti dovrà subire, con l'applicazione della riforma, un radicale mutamento nell'insieme o una chiara esplicitazione in casi particolari di quelle che dovranno essere le caratteristiche dell'insegnante così come direttamente o indirettamente indicate dal testo della riforma.

“Cominciamo col dire ciò che egli non è e non può essere.

Non è un 'dispensiere' che fornisce all'occorrenza nozioni, informazioni, conoscenze. Non è un ingegnere che cerca di adattare la realtà ai suoi schemi. Non fa prevalere il lavoro a tavolino su quello in situazione. Non adotta schemi astratti e rigidi. Non si preoccupa principalmente e prioritariamente della materia e di che cosa occorre insegnare.

Non è colui che centra l'attività di insegnamento su se stesso e sulle modalità tecniche necessarie”.

Al contrario e, sintetizzando al massimo, l'insegnante non è tanto colui che insegna; colui che insegna questa o quella materia, ma è colui che fa apprendere “contenuti” e metodi disciplinari per fini personali e sociali.

Al centro del processo educativo non è più l'insegnamento, ma l'apprendimento; non più il docente ma l'allievo; non più le varie materie di studio, ma la crescita personale e sociale della persona nella sua integralità psico-fisica, ma anche socio-emotiva e relazionale.

Al centro del processo formativo c'è (o ci dovrebbe essere), dunque, la pienezza della vita individuale e sociale della

persona come finalità ultima a cui devono condurre le varie discipline di studio.

L'insegnante assume sulla base di queste considerazioni una dimensione estremamente importante che è quella della mediazione culturale e sociale. Egli cioè non solo utilizza il sapere e i suoi metodi come strumenti selezionati dalla società e ritenuti utili alla formazione umana, ma rappresenta anche per l'allievo un modello sociale di riferimento.

Di qui la sua grande responsabilità sociale, ma anche morale ed etica, ci sia consentita la metafora, di traghettare l'allievo dal clima protettivo e rassicurante della famiglia alla sponda opposta della società con i suoi imprevisti, con le sue norme, con le sue regole, con i suoi costumi, con una rete di relazioni con persone spesso sconosciute.

Da alcune ricerche fatte si è dimostrata una forte distonia tra come l'insegnante pensa di essere; da come egli pensa sia giudicato dalla gente; da come vorrebbe essere⁴⁷.

Probabilmente accanto all'esigenza di una riforma della scuola non è maturata contestualmente anche la necessità di politiche sociali rivolte a valorizzare il ruolo e la funzione della scuola nel suo insieme e di dare ai docenti la possibilità di una diversa percezione della loro professione e/o del loro lavoro.

La dimensione sociale del docente è, insomma, connaturata al suo essere e al suo porsi sia nei suoi aspetti teorici che nell'esplicazione pratica delle sue funzioni. Di qui la necessità di pensare e mettere in pratica un diverso atteggiamento professionale centrato sul servizio da attivare a *favore di*, piuttosto che solo sanzionare, selezionare, giudicare persone e comportamenti in rapporto a schemi prioritariamente stabiliti.

⁴⁷ Cfr. i dati di una ricerca (1990) a carattere internazionale a cui ha collaborato la ex facoltà di magistero dell'Università degli Studi di Cassino con la cattedra di Pedagogia generale dal titolo *La conditione Enseignante*, organizzata dall' AIRPE (Association Internationale de Recherche sur la Personne de l'Enseignante). In Italia la ricerca è stata fatta in collaborazione con gli IRSSAE della Campania e del Molise.

Come pure i materiali didattici non vanno visti semplicemente come mezzi utili solo alle spiegazioni dell'insegnante, ma mezzi di sviluppo e di promozione che sollecitano, stimolano le energie personali di ogni allievo per favorire la formazione umana e sociale di ciascuno.

Se il concetto di persona è quello su cui di fatto è stato costruito l'intero impianto della riforma, la sua realizzazione si potrà verificare quando alla fine del ciclo scolastico ciascun "individuo ha preso consapevolezza della sua dimensione che comprende non solo quello (i contenuti) che ha appreso, ma soprattutto del modo con cui le 'materie' si sono trasformate in consapevolezza, identità, responsabilità, coscienza, ecc; in sintesi si sono cioè trasformate in sapere vivente" (persona).

L'educazione alla "Convivenza civile", vuole essere soprattutto un superamento di altre espressioni similari presenti nei testi programmatici antecedenti alla riforma. Mi riferisco soprattutto ad esempio alle espressioni da quella più tradizionale "educazione civica" ad una delle ultime più recenti "educazione alla cittadinanza".

Riguardo alla prima il concetto di educare alla convivenza civile esprime meglio e con più chiarezza l'esigenza di apprendere e prendere coscienza che essere persona significa praticare idonei comportamenti non solo in spazi civili e pubblici, ma conservare tali comportamenti anche nella famiglia come abiti comportamentali costitutivi di ciascuno.

Rispetto alla seconda, parlare di convivenza civile risponde meglio alle esigenze della nostra società multiculturale: convivere con altre persone appartenenti a culture diverse pone il bisogno di vedere tutti come persone e, quindi, di superare il mero e burocratico riferimento a chi gode dei diritti civili e politici rispetto a chi, invece, non gode pienamente di questi diritti.

"L'educazione alla convivenza civile non è dunque un'altra disciplina- è scritto nel testo della riforma- di insegnamento che si aggiunge a quelle tradizionali. Né a maggior ragione

prevede un docente che la svolga e a cui sia affidata. Essa è piuttosto un percorso formativo che unitariamente coagula, nella prospettiva di una modifica comportamentale e valoriale, tutte le attività didattiche di insegnamento, promosse dalla scuola sulla base delle Indicazioni nazionali. E' in questo senso, un compito di tutti i docenti, sia sul versante dell'insegnamento, sia su quello dell'esempio e dell'esercizio. Un compito che si presenta per sua natura non solo interdisciplinare, per cui impone precise e circostanziate collaborazioni tra i docenti delle diverse classi di concorso assegnati ad una classe, ma anche e soprattutto transdisciplinare: riguarda la vita, il modo di essere e di agire di ciascuno, nei suoi rapporti con sé e con gli altri...Perciò dalla scuola dell'infanzia alla conclusione del secondo ciclo, si prevede l'impiego unitario delle attività didattiche, disciplinari ed interdisciplinari ai fini dell'educazione alla Convivenza civile. Come a dire che lo sbocco dell'apprendimento di ogni singola conoscenza ed abilità, ricavate dalle scienze ed elencate nelle Indicazioni nazionali è e deve essere la saggezza del vivere e dell'agire bene, con le buone maniere della persona educata, con sé e con gli altri."

17. Bontà, bellezza, infinito: due esempi

A) Bellezza ed infinito

Vedere e gustare il bello significa, come abbiamo già visto, andare oltre la fisicità immediata delle linee, dei colori, della materia razionalmente considerati fini a se stessi. Un'esperienza estetica è tale solo se rimanda ad una unità, a un tutto compiuto; ad uno spazio senza tempo e confini. Solo provando queste sensazioni "irreali" possiamo gustare l'infinito e il tutto.

Così anche se bello è anche bene allora il bene immaginabile esteticamente è quello assoluto ed eterno. Il passaggio tra bello, bene e amore è facile intuirlo: il bello, in quanto bene

e, in quanto vero, è attraente di per se stesso e, perciò, diventa amabile e desiderabile. Pedagogicamente il bene (possono essere anche i contenuti culturali) può tanto meglio essere appreso, quanto più questo viene mostrato come bello e, quindi, come desiderabile ed amabile.

Anche Leopardi nella poesia *L'infinito*, pur partendo da un diverso punto di vista, arriva a sentire la dolcezza di uno stato d'animo solo quando, egli uscendo dalla "fatica e dalla noia del vivere reale, si prefigura spazi e silenzi infiniti. Diventa in questo modo esperienza estetica la comunione dell'io con l'infinito, con il tutto.

*Sempre caro mi fu quest'ermo colle,
e questa siepe, che da tanta parte
dell'ultimo orizzonte il guardo esclude.
Ma sedendo e mirando, interminati
Spazi di là quella e sovrumani
Silenzi, e profondissima quiete
Io nel pensier mi fingo; ove per poco
Il cor non si spaura. E come il vento
Odo stormir tra queste piante, io quello
Infinito silenzio a questa voce
Vo comparando: e mi sovvien l'eterno,
e le morte stagioni e la presente
e viva, e il suon di lei.
Così tra questa immensità s'annega il pensier mio:
e il naufragar m'è dolce in questo mare.*

Le espressioni che provocano la "dolcezza del naufragar in questo mar" rimandano a tutto ciò che può essere visto con i sensi interni (pensiero, immaginazione, fantasia, ecc) oltre la fisicità della siepe e oltre il senso fisico della vista: *interminati spazi; sovrumani silenzi; infiniti silenzi; l'eterno; l'immensità*. Diviene bello e, quindi, piacevole, distensivo quando superando l'immediatamente presente ci sentiamo uniti al tutto, e il tutto ci rassicura, "ove il cor non si spaura" e la totale ade-

sione e comunione con questa immensità senza tempo e limiti “naufregar in questo mare”, produce uno stato di abbandono e di benessere fisico e umano. Sentirsi parte del tutto e avvertire il tutto in se stessi “nel pensier mi fingo” è anche un modo per cogliere quel più profondo significato della bellezza e dell’esperienza estetica che è quello di saper cogliere nel particolare l’universale e di saper cogliere l’universale nel particolare.

Anche nel *Canto notturno di un pastore errante dell’Asia* questa tensione emotivo-artistica viene ulteriormente messa in evidenza quando Leopardi, in più di una circostanza, rivolgendosi alla luna fa riferimento al suo “corso immortale” (contrapposto al suo “vagar breve”)...eterna peregrina...aria infinita...profondo infinito...solitudine immensa...eterni giri”.

Dante, da un versante religioso diverso, nell’ultimo canto del Paradiso “raggiunge” anche lui la massima espressione artistica allorquando egli parla di Dio come “eterno lume...somma luce...luce eterna” e chiude il canto e l’opera significativamente con l’espressione (riferita sempre a Dio) “Amor che move il sol e l’altre stelle”.

Il Dio cristiano, Gesù Cristo, è l’incarnazione materiale, umana e particolare del Dio universale ed eterno: cogliere questa relazione e sentirla vivente nel sentimento, nella fede e nella ragione (il Verbo, il Logos si è fatto carne) significa anche esteticamente cogliere e sentire la dimensione infinita, eterna, assoluta di Dio come un (il) Bene da cogliere e da “gustare” e, in quanto bene è anche Bellezza che attrae, che attira, che diviene amabile e desiderabile: diviene la vera direzione cui tendere perché “Un solo Dio Padre di tutti, che è al di sopra di tutti, agisce per mezzo di tutti ed è presente in tutti.” (S. Paolo, Lettera agli Efesini, 4, 6).

Non a caso sinonimi di bellezza (leggiadria, grazia, luce...) sono anche termini che denotano e connotano dimensioni psichiche più profonde che rimandano ed evocano gentilezza d’animo, bontà di sentimenti, raffinatezza, sensibilità umana ecc.

L'arte così può farci provare delle emozioni che noi giammai potremmo provare nell'esperienza concreta della realtà. Il valore anche educativo dell'arte è quello, quindi, di portare l'esperienza umana oltre i limiti di un mondo finito; di aprire alla coscienza del soggetto un mondo illimitato di esperienze: in questo senso l'esperienza estetica ci fa gustare l'infinito.

B) Bontà e bellezza nella Bibbia

“Nel principio Dio creò il cielo e la terra. Ma la terra era deserta e disadorna e v'era tenebra sulla superficie dell'oceano e lo spirito di Dio era sulla superficie delle acque. Dio allora ordinò: vi sia luce. E vi fu luce. E Dio *vide* che quella *luce era buona* e separò la luce dalla tenebra...Dio ordinò: le acque che sono sotto il cielo si accumulino in una sola massa ed appaia l'asciutto...Dio chiamò l'asciutto terra e alla massa delle acque diede il nome di mari. E Dio *vide* che questo *era buono*.

Dio comandò ancora la terra faccia germogliare la verdura le graminacee produttrici di semenza e gli alberi da frutto ...ciascuno secondo la loro specie...Dio *vide* che *questo era buono*.

Di nuovo Dio ordinò: Vi siano delle lampade nel firmamento del cielo...per illuminare la terra, per governare il giorno e la notte per la separazione tra la luce e la tenebra. E Dio *vide* che *era buono*...

...E Dio disse: Brulichino le acque d'un brulichio d'esseri viventi e volatili volino sopra la terra sullo sfondo del firmamento del cielo...E Dio *vide che era buono*...Di nuovo Dio ordinò: La terra produca esseri viventi, secondo la loro specie: bestiame e rettili e fiere della terra, secondo la loro specie...E Dio *vide che era buono*...Finalmente Dio disse: Facciamo l'uomo a norma della nostra immagine...E così avvenne. Dio vide tutto quello che aveva fatto, ed ecco che era *molto buono*" (Genesi, 1,1-31).

La visione biblica ci porta a pensare al bello sia a qualcosa che è visibile (si può vedere la bellezza di una cosa) e poi a

sentirne contestualmente anche la sua bontà /era cosa buona). Vedere una cosa buona è quindi anche un modo per vederne anche la bellezza; bontà e bellezza fanno tutt'uno.

Biblicamente, inoltre, le cose sono naturalmente buone e belle (cfr. il giardino dell'Eden). Armonizzare il vedere e sentire umano su quanto era in origine è anche un modo per sviluppare forme di sensibilità che, psicologicamente, portano l'individuo ad aprirsi all'ambiente, ad immedesimarsi in esso, coltivando un rapporto di comunione e espansione affettiva con tutto ciò che ci circonda.

Un'azione morale può diventare (o essere) anche un bel gesto.

Gesù raccontò la seguente parabola: "Un uomo scendeva da Gerusalemme verso Gerico, quando incappò nei briganti: Questi gli portarono via tutto, lo percossero e poi se ne andarono lasciandolo mezzo morto. Per caso passò di là un sacerdote, vide l'uomo ferito e passò oltre, dall'altra parte della strada. Anche un levita passò per quel luogo; anch'egli lo vide e, scansandolo, proseguì. Invece un samaritano che era in viaggio gli passò accanto, lo vide e ne ebbe compassione. Gli si accostò, versò olio e vino sulle sue ferite e gliele fasciò. Poi lo caricò sul suo asino, lo portò ad una locanda e fece tutto il possibile per aiutarlo. Il giorno seguente tirò fuori due monete, le diede all'albergatore e gli disse: " abbi cura di lui e ciò che spenderai in più, lo pagherò al mio ritorno" . Quale di questi tre ti sembra sia stato il prossimo di colui che aveva incontrato i briganti? Il dottore della legge rispose: quello che ebbe compassione di lui- Gesù allora gli disse: - Va' e anche tu fa' lo stesso". (Luca, 10, 30-37).

Il gesto del samaritano è tanto più bello (nella sua bontà) perché fatto con sincerità e spirito oblativo.

Ma anche l'armonia, la pace interiore, la serenità dello spirito esprimono *bellezza affettiva* ed infatti sempre nella Bibbia è scritto: "la bocca trabocca di quello che il cuore è pieno"; bellezza e bontà, dunque espressive di un nostro modo di essere e di agire.

Non si possono *vedere* la bellezza e la bontà delle cose e delle persone se non si parte dalla nostra dimensione più profonda.

Sotto questo profilo il massimo della bellezza è dato dallo spirito oblativo; dai sentimenti di disponibilità al dono gratuito, insomma dall'Amore disinteressato. Tutto viene sintetizzato da quello che potremmo definire "l'undicesimo" comandamento: "Io, dice Gesù ai suoi discepoli, vi do un comandamento nuovo: che vi amiate gli altri, come io ho amato voi." Ma un Amore che si dona gratuitamente presuppone e si compone di un altro valore fondamentale: la libertà.

Bello è, quindi, anche sentirsi liberi; amati e rispettati per come si è.

Un gesto morale può diventare anche un bel gesto quando esso è libero, autentico, spontaneo, effettivamente sentito.

Bella diventa, perciò, la persona che liberamente dona, ama, agisce e si esprime in autenticità e moralità.

Iddio cerca la profondità del gesto e dell'azione nel cuore della persona e non tanto nelle apparenze dei "sepolcri imbiancati".

Un'opera ben fatta e bene riuscita è anche il risultato di un processo spirituale che nasce dal profondo del soggetto e si rivolge, direttamente o indirettamente, agli altri.

Ogni comportamento umano è una "esteriorizzazione" del suo sé più profondo e vero.

La bellezza è quindi rivelatrice del vero sentimento che sta alla base dell'azione e della Verità come valore supremo.

Nel contemplare il Bello spesso si rimane incantati, senza parole, profondamente sintonizzati con quello che vediamo. Lo stupore che suscita il bello visto e vissuto provoca rispetto, ammirazione contemplativa ed estatica, riverenza. Insomma la bellezza è anche rivelatrice di sacralità.

La proposta educativa praticabile allora dovrebbe essere anche la più semplice: fare sì che quotidianamente il cuore si possa arricchire, giorno dopo giorno, di sentimenti di fiducia, di rispetto, di comunione affettiva con l'ambiente, prima limitato a quello più stretto della famiglia, e poi allargato suc-

cessivamente a quello della scuola, degli amici, della società, del mondo.

Quando Dio creò l'uomo l'espressione biblica è "(Dio) vide che era molto buono". Il massimo della Bontà e della bellezza è rappresentato quindi dall'uomo in quanto "immagine e somiglianza" di Dio.

"La bellezza è connaturata alla natura di tutti gli esseri viventi, secondo le proprietà di ciascuno... Ovunque vi sia qualcosa di esistente, vi è essere, forma, misura, e, ovunque, vi sia essere, forma, misura vi è bellezza. La bellezza è nelle cose sensibili e per eccellenza nelle cose spirituali"⁴⁸.

Possiamo, quindi, dire che se bellezza è essere, bontà, libertà, amore essa diventa anche rivelatrice della Verità e del Bene; essa diventa cioè anche la via, almeno quella principale, per arrivarci.

La bellezza non può essere ed esistere se non dove c'è la luce del trascendente, dell'interiorità, dell'alterità, dell'ulteriorità, dell'indescrivibile, del mistero, dello spirito libero che, vive, rinasce, si espande in direzioni, spazi e tempi che quasi sempre sfuggono alla logica e ai suoi criteri e alla ragione, soprattutto quando questa si mostra come facoltà troppo rigida, schematica ed autoreferenziale.

L'obiettivo *più bello* e *più buono* dal punto di vista pedagogico diventa, perciò, la formazione dell'uomo come persona vivente la sua dimensione terrestre e spirituale insieme agli altri esseri viventi e alle cose messe a sua disposizione per costruire insieme una comune civiltà dell'amore.

⁴⁸ MARITAIN J., *Arte e scolastica*, Morcelliana, Brescia, 1981, p. 11.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. *La psicologia della musica in Europa e in Italia*, Atti coll. 1985 del Dip. di Musica e Spettacolo, Univ. di Bologna, Clueb, Bologna 1985
- ADORNO T. W. , *Dissonanze*, Feltrinelli, Milano 1974
- ADORNO T. W. , *Introduzione alla sociologia della musica*, Feltrinelli, Milano 1971
- ALBAREA R. *L'educazione al suono e alla musica*, S.E.I., Torino 1986
- ARGENTON A., *Arte e cognizione*, Raffaello Cortina, Milano 2007
- ARGENTON A. (a cura di), *L'emozione estetica*, Il Poligrafo, Padova 1993
- BARATTO S., *Problemi e metodi dell'educazione estetica*, Liviana, Padova 1986
- BARTOLI BONAIUTO G., "Evoluzione della personalità e piacere estetico", in *Rivista di psicologia*, Giunti-Barbera, Firenze 1973 (num. unico)
- BELLINGRERI A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005
- BERGER D. M., *L'empatia clinica*, Astrolabio, Roma 1989
- BERTIN G. M., *L'ideale estetico*, La Nuova Italia, Firenze 1974
- BIANCA G., *La presenza di un significato nella musica*, Cedam, Padova 1970
- BOELLA L. *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina, Milano 2006
- BONAIUTO P. GIANNINI A. M. BIASI V., *Analisi dell'esperienza estetica e ricerche di Psicologia delle Arti*, Kappa, Roma 2005
- BONINO S., LO COCO A., TANI F., *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Giunti, Firenze 2003
- BOUDOUIN C. , *Psicoanalisi dell'arte*, Guaraldi, Rimini-1978
- BREZZI F., *Amore ed empatia*, Franco Angeli, Milano 2003
- BUIE D. H., "Empathy its nature and limitation", in *Journal of America*, Psychoanalytic Association, 29,1981

- CAMBI F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armado, Roma 1996
- CAPALDO N., RONDANINI L., *La scuola primaria nella riforma*, Erickson, Trento 2004
- CHASSEGUET SMIRGEL J., *Per una psicoanalisi della creatività e dell'arte*, Guaraldi, Rimini 1979
- CONSONNI E., *Educare alla musica*, ECO, Milano 1972
- D'ACUNTO P., *Temi platonici ed educazione estetica*, Edisud, Salerno 1993
- DALLARI M., *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narritività*, Erickson, Trento 2005
- DEWEY J., *L'arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze 1967
- DONDOLI L., *Arte e linguaggio*, Edizioni dell'Ateneo, Roma 1964
- D'URSO V., TRENTIN R., *Psicologia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 1988
- DURST M., "Empatia, socializzazione e sentimenti morali", in *Scuola democratica*, XVIII,4,1995
- DURST M., "La carezza di Socrate. Empatia e praticità" in *Studyum*, XCII,n.4,1996
- DUVIGNAND J., *Sociologia dell'arte*, Il Mulino, Bologna 1984
- ECO U., *La definizione dell'arte*, Mursia, Milano 1990
- ECO U., *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*, Bompiani, Milano 2006
- ECO U., *Storia della bellezza*, Bompiani, Milano 2004.
- FRANK G., *Esistenza e fantasma. Ontologia dell'oggetto estetico*, Feltrinelli, Milano 1989
- GADAMER H. G., *L'attualità del bello. Studi di estetica ermeneutica*, Marietti, Milano 2002
- GALANTI M. A., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Liguori, Napoli 2001
- GEIGER M., *La fruizione estetica*, Liviana ed., Padova 1973
- GENNARI M., *L'educazione estetica*, Bompiani, Milano 1995
- GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva*, Bur, Milano 1999
- GRIECO I., *La concezione estetica mazziniana e la filosofia della musica*, Loffredo, Napoli 1970

- HELLER A., *Teoria dei sentimenti*, Editori Riuniti, Roma 1982
- HUTCHESON F., *L'origine della bellezza*, Aesthetica, Palermo 1988
- JAUSS H. R., *Apologia dell'esperienza estetica*, Einaudi, Torino 1985
- KAIS E., *Ricerche psicoanalitiche sull'arte*, Einaudi, Torino, 1985
- KRAMER E., *Arte come terapia nell'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze 1977
- LANCIANI A., *Un'estetica del fondamento, Fenomenologia dell'empatia*, Ed. Dell'Arco, Milano 1992
- LORENZETTI M. L., *Persona, amore, bellezza*, Franco Angeli, Milano 2001
- LOSTRA M., *Musica e psicologia*, Angeli, Milano 1989
- MAGALETTA G., ROSATI L., *Musica, estetica e cultura*, Bastogi, Foggia 1989
- MAIOLI W., *Il suono e la musica*, Ed. Dell'Ateneo, Roma 1991
- MAISETTI MAZZEI F., *Psicoanalisi, arte, persona*, Angeli, Milano 1987
- MALIN T., *Processi cognitivi. Attenzione, percezione, memoria, pensiero*, Erickson, Trento 1995
- MANFREDA O., "L'educazione musicale nell'organicità del processo educativo", in *Vita dell'infanzia*, XXIII, N. 10-11, 1974
- MARTINI C. M., *La bellezza che salva. Discorsi sull'arte*, Ancora, Milano 2002
- MILA M., *L'esperienza musicale e l'estetica*, Einaudi, Torino 1965
- MUKAROVSKY J., *La funzione, la norma e il valore estetico come fatto sociale*, Einaudi, Torino 1971
- MURA A., *Il fanciullo e la musica*, Malipiero, Bologna 1975
- MUSAIO M., *Pedagogia del bello. Suggestioni e percorsi educativi*, Franco Angeli, Milano 2007
- OATLEY K., *Psicologia ed emozioni*, Il Mulino, Bologna 1997
- PAGNINI A., (a cura di), *Psicoanalisi ed estetica*, Sansoni, Firenze 1975
- PAREYSON L., *Estetica. Teoria della formatività*, Bompiani, Milano 2005
- PERNIOLA M., *L'alienazione artistica*, Mursia, Milano 1971
- PIGNOTTI L., *I sensi delle arti. Sinestesie e interazioni estetiche*, Dedalo, Bari 1993
- PINOTTI A. (a cura di), *Estetica ed empatia*, Guerini, Milano 1977
- PORZIONATO G., *Psicologia della musica*, Patron, Bologna 1980
- RAVASI G., *Il bello della Bibbia*, San Paolo, Milano 2004

- RESVESZ G., *Psicologia della musica*, Barbera, Firenze 1973
- RESZLER, *L'estetica anarchica*, Sugar, Milano 1975
- RITTER J., *Paesaggio. Sulla funzione dell'estetico nella società moderna*, Guerini e Associati, Milano 1994
- RIVERSO M. STARNINO B., *L'esperienza estetica e il suo valore educativo*, Garigliano, Cassino 1996
- ROGERS C., *La terapia centrata sul cliente*, Psycho, Firenze 1970
- ROMBER E., *Il gusto della bellezza*, Nuove Pratiche ed., Parma 1991
- SANSUINI S., *Pedagogia della musica*, Feltrinelli, Milano 1978
- SAVI T., *Educazione e musica*, Loescher, Torino 1968
- SCHILLER F., *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo. Callia o della bellezza*, Armando Editore, Roma 2005
- STEIN E., *L'empatia*, Angeli, Milano 1986
- STELLA V., PIZZORUSSO L., GARGANI A. G., *L'educazione estetica*, Aesthetica, Palermo 1986
- TAFURI J., *Psicologia genetica della musica*, Bulzoni, Roma 1991
- TAMPIERI G., *Forma e colore nel mondo visivo dei bambini*, Cappelli, Bologna 1970
- TEPLOV B. M., "Aspetti psicologici dell'educazione artistica", in *Psicologia e Pedagogia*, a cura di M. Cecchini, editori Riuniti, Roma 1970
- TIBALDI G., *La personalità estetica*, S.E.I., Torino 1977
- TREVARTHEN B., *Empatia e biologia. Psicologia, cultura, neuroscienze*, Cortina, Milano 1998
- TRUDU L. *Soggettività ed oggettività del bello*, CEDAM, Padova 1962
- TRUDU L., *La legge del bello*, CEDAM, Padova 1962
- VYGOTSKIJ, L. S., *Psicologia dell'arte*, Editori Riuniti, Roma 1972
- WILLEMS E., *Le basi psicologiche dell'educazione musicale*, S.E.I., Torino 1966
- WORRINGER W., *Astrazione ed empatia*, Einaudi, Torino 1975
- ZECCHI S., *La bellezza*, Bollati Boringhieri, Torino 1999

Gli autori

Filippo Carcione, docente di Storia del Cristianesimo e delle Chiese nella Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Cassino. È direttore di "S. Germano. Collana di storia e cultura religiosa medievale", ed. EVA, giunta al decimo volume. Tra le sue pubblicazioni si segnalano: *Sergio di Costantinopoli ed Onorio nella controversia monotelita del VII secolo*, Pontificia Università Lateranense, Roma 1985; *Le Chiese d'Oriente*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1998; *La Chiesa cattolica contemporanea. Dalle basi tridentine alle prospettive di Giovanni Paolo II*, Edizioni Arte Stampa, Roccasecca 2009.

Vincenzo Alonzo, dottore di ricerca in *Teoria e Storia dei processi formativi*. Cultore di materia di Pedagogia generale, Pedagogia sociale e della famiglia e Storia dei modelli educativi e formativi nella facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Cassino. Giornalista- Pubblicista dal 1978. Tra le sue recenti pubblicazioni si segnalano: *La pedagogia sociale e della famiglia oggi. Analisi, problemi e prospettive*, Prefazione di Bernardo Starnino, Cassino, Edizioni Mondostudio, 2009. È autore di testi, articoli e saggi di carattere storico-pedagogico e sociale.

Augusto Ciaraldi, dottore di ricerca in *Scienze dell'educazione ed antropologiche*. Cultore della materia di Pedagogia sociale e della famiglia, Storia dei modelli educativi e formativi e Pedagogia generale nella Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Cassino. Già docente di *Istituzioni di diritto scolastico*, presso il predetto ateneo. Tra le sue pubblicazioni si segnala: *Il finanziamento delle scuole paritarie nel nuovo sistema scolastico nazionale*, Editrice Garigliano, Cassino, 2005.

Bernardo Starnino, docente di Pedagogia sociale e della famiglia nella Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Cassino. Tra le sue pubblicazioni si segnalano: *Pedagogia e didattica della scuola*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1990; *Il sapere pedagogico come progettualità didattico-educativa*, Garigliano, Cassino 1996; *Ermeneutica filosofica, metodo empirico e scienze umane (a cura di)*, Ed. Scientifiche Italiane, Napoli 1997. *Cultura pedagogica ed educazione della persona*, Garigliano, Cassino 2004.

Finito di stampare nel mese di dicembre 2010
presso C. S. R. – Roma
Printed in Italy