

Educare esteticamente: fondamenti per una riflessione pedagogica

di Marisa Musaio

Abstract

Il principio dell'umanesimo integrale ha trovato attuazione nel corso del tempo in un'educazione della persona unitariamente considerata in relazione a quella complessa ricerca esperienziale, conoscitiva, etica, estetica e spirituale che essa viene conducendo nella propria esistenza. Alla luce di tale principio, il contributo prende in esame la relazione tra persona ed estetica, tra persona e bello, al fine di rintracciare le coordinate di un'educazione estetica che, attingendo ai fondamenti della tradizione pedagogica, intende delinearsi come percorso formativo per l'uomo di oggi.

Parole chiave:
**estetica, bello, educazione estetica,
fondamenti pedagogici, umanesimo personalista**

The principle of integral humanism has found practical application in education considering person as a unit in relation to his complex nature, his experiential, cognitive, ethical, aesthetic and spiritual search. Examining the relationship between person and aesthetics, between person and beauty, the contribution proposes the coordinates of an aesthetic education based on the foundations of pedagogical tradition and developing an educational program for today's man.

Key words:
**aesthetic, beauty, aesthetic education,
pedagogical foundations, personalist humanism**

Educare esteticamente: fondamenti per una riflessione pedagogica

Introduzione

Nella cultura attuale il riferimento più frequente alla dimensione estetica avviene attraverso il richiamo alla *bellezza* e alla potente forza attrattiva che essa è in grado di esercitare in diversi aspetti e momenti della nostra vita. Paradossalmente, però, più cresce questo anelito dell'uomo, più sembra eclissarsi un'educazione estetica in grado di scoprirne il senso per attuarlo come valore di riferimento nei diversi ambiti del conoscere, del sentire e dell'agire. Estetizzazione, narcisismo, emotivismo, prevalenza dei sentimenti sulla razionalità, rischiano di ridurre la portata educativa di un richiamo che lungo i secoli ha rappresentato la possibilità per l'uomo di riuscire a cogliere in maniera unitaria la propria vita, di saper andare al di là del contingente e rintracciare richiami al senso del trascendente.

Vivere esteticamente è un'esperienza non preclusa a nessuno, a patto che ci si educi a saper guardare la realtà in modo attento, sensibile, profondo, in quegli aspetti dell'esperienza quotidiana che saremmo portati a considerare in modo scontato, ma che, ad un'attenta considerazione, rinviano a nozioni cariche di significato. Una di queste è il richiamo al *bello*.

Nel presente contributo non ho la pretesa di addentrarmi nella disamina di tutte le possibili relazioni che la dimensione estetica del bello intrattiene con l'esperienza umana; mi limiterò piuttosto a rintracciare quelle che potrebbero avere una rilevanza sul piano della riflessione pedagogica. A fronte di un'ampia gamma di rimandi che giungono dalla tradizione filosofica, estetica, teologica e pedagogica, si tratterà di tentare di identificare il significato di un'*educazione estetica* e le *condizioni* per una sua proponibilità come percorso educativo per l'uomo di oggi.

1. Dimensione estetica e richiamo al bello tra crisi culturale e ripresa della tradizione

Sguardi e approfondimenti sulla condizione dell'uomo contemporaneo mostrano come egli abbia smarrito quei punti di riferimento che per

secoli ne hanno guidato il cammino di civilizzazione e di umanizzazione. Anche il versante di attenzione nei confronti della *dimensione estetica* dell'esistenza, fa registrare uno stato generale di smarrimento, di perdita di quel contatto originario con il senso del *bello* trasmesso dalla cultura classica. Vissuto più che altro in senso estetizzante, il bello è reso strumentale al proprio bisogno di apparire più che di essere: come ha rilevato H. U. von Balthasar, è divenuto una realtà vuota, muta, attestata sulla ricerca dell'ebbrezza del vivere, piuttosto che sulla ricerca di un'*armonia esistenziale*. Il mondo non è più capace di riconoscere il bello come componente di carattere originario rispetto alle altre elaborazioni umane, ne ha trascurato l'intrinseca relazione con la ricerca della verità e del bene, con i cosiddetti trascendentali dell'essere (Balthasar, 1971). Le rilevazioni intorno alla crisi antropologica, al prevalere di modelli ispirati al nichilismo, al relativismo, alla supremazia strumentale e tecnica, all'estetizzazione diffusa della vita, sollecitano il recupero di una formazione umana fondata su una *cultura* di carattere *essenziale* che sappia orientare ad un sentimento più equilibrato dell'esistenza, senza tralasciare quella ricerca di tipo "estetico" che da sempre contraddistingue l'uomo. A questo proposito M. Gennari ha richiamato l'attenzione sul "*sensus aestheticus*" dell'uomo (1994, p. 1), rilevando come tutte le culture abbiano manifestato una loro idea dell'uomo e dell'arte esprimendole attraverso un'educazione estetica finalizzata ad accompagnare il soggetto nella sua crescita, e tale da configurarsi anche come esercizio progettuale da contrapporre alla progressiva perdita di sensibilità estetico-artistico dell'età contemporanea. Se pensiamo alla capacità dell'uomo di sviluppare un vero e proprio universo di simboli – le cosiddette "forme simboliche" di Cassirer quali la lingua, la scienza, la storia, l'arte, la religione, le opere creative del bello (1972³, p. 81) – constatiamo come la cultura sia costituita da una molteplicità di forme, espressioni, produzioni che concorrono a metterci in contatto con ciò che l'uomo è e realizza di se stesso nel corso del tempo. Ciò che siamo dipende anche dalle opere creative e del bello, che si delineano come punti di *orientamento* e di *senso* per rintracciare nella tradizione richiami ad un idoneo *stile di vita* personale e sociale. Per queste ragioni l'*educabilità* della persona chiede di essere esplorata anche nella sua dimensione estetica attingendo ad una tradizione che non hai mai smesso di interrogarsi intorno alla natura e al senso del bello chiedendosi se fosse una realtà immutabile, ideale o se solo diveniente, se fosse parte dell'universale o di ciò che è relativo, se espressione della forma oppure della materia, se riflesso soltanto degli aspetti sensibili ed affettivi, o se idonea a proiettare l'uomo verso una considerazione più ampia dell'esistenza. Per la continua domanda che ha suscitato nel corso dei tempi, il bello non manifesta una radice di ispirazione compatta ma una

molteplicità di richiami. Acquista caratterizzazioni differenti articolandosi ora in relazione a prospettive ontologiche, ora in relazione a prospettive attestate sul piano dell'esperienza vissuta dal soggetto quando vive e sente qualcosa di bello. All'interno della cultura occidentale¹ è indubbio che tale concetto trova la sua genesi in relazione alla tradizione ontologico-metafisica della cultura classica, alla relazione triadica tra bello, bene e vero, in termini di accostamento al mondo dell'*essere* e ai nessi che lo collegano ad un orizzonte di verità e di senso per l'uomo. Nel richiamare il carattere trascendentale della bellezza Maritain rilevava:

Come l'uno, il vero e il bene, il bello è l'essere stesso preso sotto un certo aspetto, è una proprietà dell'essere; non è un accidente sovraggiunto all'essere, perché non aggiunge all'essere che una relazione di ragione: è l'essere stesso preso in quanto diletta, con la sua sola intuizione, una natura intellettuale. Così ogni cosa è bella, come ogni cosa è buona, almeno sotto un certo punto di vista. E siccome l'essere è dovunque presente, è dovunque vario, come l'essere e gli altri trascendentali è essenzialmente *analogo*, cioè si dice a titoli diversi, *sub diversa ratione*, dei diversi soggetti dei quali viene detto: ogni specie di essere è a modo suo, è *buona* a modo suo, è *bella* a modo suo (Maritain, 1980, p. 30).

84

La sottolineatura maritainiana ci fa comprendere il bello in termini di sollecitazione alla conoscenza: è l'essere stesso preso in considerazione in quanto diletta, per quell'aspetto che suscita nell'uomo la delizia della conoscenza (*delectatio*), una sorta di esercizio dell'intelligenza che l'uomo compie all'interno del sensibile come capacità di vivere, fare esperienza e saper creare, a sua volta, qualcosa di bello. Inteso ora in termini di richiamo oggettivo – si pensi alla concezione platonica della bellezza come sembianza esterna del bene che suscita l'amore tra gli uomini e li indirizza verso una vita più degna (Platone, 2003³, 210d) – ora in senso più soggettivo in relazione alla percezione sensibile, al sentimento e al gusto, il bello è esperienza in grado di riflettere *l'intima natura dell'essere personale*, anelante, al di là della sola bellezza fisica e sensibile, ad una bellezza più propriamente umana e spirituale, intesa nei termini di una *forma* che si è in grado di conferire alla propria *esistenza*.

1 Per una panoramica sulla storia della tradizione estetica e le sue principali problematiche si confrontino i seguenti contributi: Desideri, Cantelli (2008); Vercellone, Bertinetto, Garelli (2003); Schneider (2000); Carchia, D'angelo (1999); Restaino (1991); Givone (1988; 1998); Gadamer (1996).

Con la sottolineatura moderna della soggettività dell'uomo, ci si è allontanati da una ricerca oggettiva per ricercare il bello anche nelle sensazioni, nel linguaggio dei sentimenti e nell'espressività del soggetto intesa anche come capacità di produrre opere creative (Musaio, 2006). In questa direzione la considerazione relativa ad un'educazione estetica si arricchisce del rapporto che intercorre tra arte ed educazione, e in proposito i richiami appaiono molteplici soprattutto in relazione a quelli teorizzati dall'idealismo pedagogico italiano attraverso l'idea del fanciullo naturalmente artista. La sottolineatura della spontanea creatività dell'educando da parte di G. Lombardo Radice quando rintracciava nel bambino la presenza di una sorta di impeto "lirico", è rimasta come richiamo alla sensibilità che l'educatore deve essere in grado di manifestare nel saper cogliere e rispettare l'ingenua e nascente sensibilità artistica presente in ogni espressione del bambino, in quanto forma iniziale di intuizione di sé e della realtà, in quanto visione interiore delle cose che progressivamente va traducendosi in forme sempre più distinte di creatività (Lombardo Radice, 1942). L'identificazione tra *attività espressiva* e *attività artistica* nell'educazione del bambino risente di quella corrispondenza che l'idealismo instaurava tra sviluppo dell'infanzia e sviluppo dell'umanità intesa come processo dialettico all'interno del quale la dimensione estetica è vista come momento iniziale della vita dello spirito. Richiami al rapporto tra *estetività* e *arte* sono rintracciabili anche all'interno di prospettive pedagogiche di ispirazione personalista. Luigi Stefanini, teorizzando sul significato proprio di un'educazione estetica sullo sfondo di una metafisica della persona, ne evidenziava il significato di componente propria dell'intera vita della persona:

avvolge tutta la vita, penetra l'atto educativo e vale a contraddistinguere le forme meccaniche e passive dell'apprendimento da quelle che mettono in atto l'alacrità dell'alunno e si colorano della sua gioia espressiva (Stefanini, 1954, p. 9).

L'educazione estetica, pur attingendo richiami essenziali al mondo dell'arte, non si risolve completamente nel senso artistico o nel puro godimento delle diverse forme di bellezza che l'uomo è in grado di produrre. Così come è stata teorizzata da parte della pedagogia contemporanea, l'educazione estetica ha risentito dell'influenza di una concezione neoromantica tesa ad identificarla più che altro con gli aspetti metodologici e strumentali dell'educazione attraverso l'arte e alla creatività, mentre sembra essere mancata un'analisi delle implicazioni tra dimensione estetica e formazione. In questa direzione l'indagine richiede che si prendano in esame le possibili relazioni tra ambito

pedagogico e riflessione estetica, evitando di incorrere in atteggiamenti pregiudiziali, come avviene nell'attuale cultura, quando si tende ad accostare tale dimensione in maniera riduttiva e più che altro strumentale. Per riflettere sulle implicazioni educative dell'"esperienza estetica" bisogna prima di tutto vincere quel senso di "insofferenza" che siamo portati ad avvertire nei confronti di dimensioni che di primo impatto sfuggono ad una considerazione logico-razionale e ad una valutazione sull'efficacia o l'utilità per la nostra vita. È un senso di insofferenza che attraversa sottilmente indagini ed elaborazioni rispecchianti una matrice culturale tecnico-scientifica, che trascura di considerare esigenze, istanze e aspettative dell'uomo come essere per sua natura incline a ricercare non solo ciò che gli è utile o gli serve per vivere, ma anche qualcosa di bello, di buono e di vero. Superato quel latente senso di irritazione che proviamo tutte le volte in cui abbiamo a che fare con componenti indecifrabili di noi stessi, si profila immediatamente il problema del significato che l'"esperienza estetica" può rivestire all'interno della nostra vita. Dall'accostamento ai contributi più recenti traspare come una tale riflessione, stia acquisendo gradualmente rilevanza, aprendo la strada alla consapevolezza che la questione del vivere, al di là delle prospettive di una preponderanza scientifica e tecnologica, implica l'attenzione per esperienze riconducibili ad una componente in senso lato "estetica", percepite e vissute, ricercate e anelate come aspirazione verso un'*armonia del e nel vivere* (Zoja, 2007), riconoscendo legittimità ad una ricerca di senso che l'uomo può esprimere attraverso forme e sensibilità diverse.

2. Esplorare l'"estetico": il rapporto tra estetica e pedagogia

Tra gli apporti teorici ai quali la pedagogia può attingere compare quello proveniente dall'estetica quando la si assume non come semplice discorso sull'arte, ma in quanto indagine filosofica intorno all'*esteticità* come componente propria della natura umana. L'esplorazione del rapporto tra estetica e pedagogia apre alla considerazione sia di modalità e strumenti metodologici per un'educazione estetica, sia di una riflessione pedagogica che riconosca la legittimità di tale dimensione al pari di tutte le altre componenti che rientrano nella complessa realtà umana.

Pur essendo di per sé "un territorio dagli incerti confini" (Franzini, Mazzocut-Mis, 2003, p.VII), l'estetica può svolgere il ruolo di "paradigma" delle scienze umane perché rinvia ad esperienze e percorsi di carattere poetico che riflettono la capacità produttiva e costruttiva che l'uomo concretizza nelle diverse forme culturali, storiche, religiose e simboliche. Da questo punto di vista l'estetica agisce come una sorta

di “introduzione alle scienze dell’uomo” in quanto studio che realizza l’incrocio fra sensibilità e capacità progettuale e produttiva dell’uomo (Franzini, 1985).

Pedagogia ed estetica sarebbero accomunate, inoltre, dalla loro caratterizzazione di scienze umane nel senso attribuito da Dilthey alle cosiddette “*scienze dello spirito*”: 1. scienze che attuano la rivendicazione di spazi ed esigenze umane di contro all’ampliarsi del dominio della scienza, delle logiche improntate all’esattezza, al calcolo e alla quantità; 2. scienze che recuperano l’attenzione per la realtà dell’uomo come insieme di relazioni, di comunicazioni, di dialogicità, in una parola, come realtà spirituale. Un paradigma pedagogico aperto alla considerazione dell’esteticità tende a contrapporre alla spiegazione scientifica fondata soltanto sull’esattezza e sulla certezza, una visione della realtà umana propensa a considerarne dimensioni come il sentire, l’empatia, l’ascolto, il dialogo, la partecipazione attiva, la capacità di interpretare e costruire la realtà. Se l’estetica orienta la pedagogia verso un paradigma fondato sull’*interpretazione* e sul continuo sforzo di comprensione che siamo chiamati ad attuare nei confronti della complessità del reale, la pedagogia, da parte sua, si avvantaggia di tale sforzo interpretativo coniugandolo con il progressivo prendere forma dell’educabilità di ognuno e con la ricerca di senso a cui siamo chiamati. Questa esigenza proietta la pedagogia verso l’esplorazione di altre forme di sapere che “ampliano” il suo orizzonte di riflessione verso ambiti e forme di espressività in grado di restituirci la natura umana non soltanto in modo oggettivante. Il ruolo chiave tende ad essere assunto dalle modalità personali, dai *vissuti* di esperienza, dal *significato* delle azioni, dalle *opere* che il soggetto è in grado di realizzare.

La “vicinanza” epistemologica tra pedagogia ed estetica risulta rintracciabile sinteticamente sul piano del comune richiamo che entrambe attuano all’*esperienza* della persona che, come evidenziato dal filosofo L. Pareyson, coniuga il carattere di speculazione sulla vita e il richiamo concreto all’esperienza e alla storia (1966, pp. 104-105). Il richiamo all’esperienza rende prossime pedagogia ed estetica: la prima per via del legame intrinseco con l’evento educativo che prende avvio dall’osservazione di una situazione concreta, alimentandosi della compresenza fra due persone, qual è il rapporto fra educatore ed educando; la seconda, perché emerge come riflessione a stretto contatto con eventi che ineriscono soprattutto alla sfera di ciò che viene esperito sul piano del sensibile, come la bellezza, l’arte, eventi sui quali l’estetica è chiamata a riflettere in congiunzione con la filosofia, nel tentativo di ricercare continuamente, quel “punto in cui filosofia ed esperienza si toccano, l’esperienza per verificare e stimolare la filosofia, e la filosofia per spiegare e fondare l’esperienza” (Pareyson, 1966, p. 105).

Nel dialogo epistemologico con l'estetica, la pedagogia individua riscontri per quanto attiene dimensioni della natura personale suscettibili di ulteriori approfondimenti: si pensi alla sfera del sentimento e della vita sensibile in generale, motivo per il quale l'estetica viene definendosi come scienza moderna tesa a conferire una legittimazione universale alla *conoscenza sensibile* e all'ambito del *sentimento*, ancora mancanti di una riflessione sistematica. L'intento dell'estetica era, come evidenziava A. G. Baumgarten, approfondire le rappresentazioni proprie della conoscenza sensibile al fine di delineare il carattere bello del pensare (Baumgarten, 1992, p. 29). La disciplina estetica apre così l'esplorazione verso facoltà come la capacità di *sentire* e di riconoscere il bello attraverso un senso interno, la capacità di immaginare e fantasticare, la capacità di riconoscere le cose ben proporzionate, di produrre creazioni e fantasie, di saper interpretare le proprie percezioni, insieme alla capacità di instaurare una visione profonda con la ragione, con "la bellezza dell'intelletto" (p. 27). La soggettività personale risulta così sempre più indagata nella molteplicità delle sue manifestazioni e sentimenti, gli stati affettivi cominciano ad essere presi in considerazione sul piano filosofico come fonte delle emozioni, e la componente del sentimento, per l'influsso delle riflessioni estetiche elaborate da Kant, diventa sempre più centrale nell'aiutare a capire come la dimensione estetica corrisponda ad un "senso interno", in "accordo" e in "giuoco" con le facoltà dell'animo, come ciò che può essere soltanto "sentito" (Kant, 1995, pp. 58-59). Sulla base di tali indicazioni ci si avvia a considerare il sentimento come *il riflesso soggettivo*, insieme a ragione e a volontà, che accompagna ogni nostra esperienza. Caratterizzato non soltanto da connotazioni di ordine psicologico, il sentimento manifesta risonanze ben più profonde, di carattere estetico e morale, come si ha modo di riscontrare nella riflessione estetica di autori come Schiller ed Herbart, interessati a rintracciare in modo particolare le implicazioni tra dimensione estetica ed educazione dell'uomo.

3. Educare al sentimento estetico

Con l'affermarsi della visione moderna della conoscenza, le facoltà proprie del *sentire*, intese come quell'insieme di facoltà implicanti la sfera dell'*aisthesis*, cioè di una conoscenza sensitiva, sono diventate determinanti nel processo di raggiungimento della verità, influenzata sempre più dal modo in cui si manifesta nella realtà esterna e nell'esperienza che l'essere personale ne compie, dal modo in cui è in grado di originare meraviglia e stupore nel soggetto. L'attenzione per la dimensione estetica viene in un certo senso emancipandosi dal solo signifi-

cato ontologico e veritativo, per assumere una curvatura di carattere più *antropologico*, orientandosi sui nessi intercorrenti tra estetica e sentire, estetica e soggettività, ricerca del bello ed educazione.

In vista del compito continuo a cui l'uomo è chiamato nel tentativo di pervenire ad una sintesi unitaria tra ragione, sentimento ed esteticità, e a quel tendere tipicamente umano ad andare oltre se stessi per trascendersi, l'educazione estetica pone l'accento sulla persona nella sua interezza, come sintesi di conoscenza e sensibilità, immaginazione, fantasia, insieme di potenzialità educabili che cercano un'attuazione originale e creativa in ognuno. L'educazione potrà accostarsi ad ambiti poco esplorati dell'educabilità e attuarne un'interpretazione anche in relazione a quel sentimento profondo che viene formandosi nell'uomo. Nel più ampio disegno della formazione personale la dimensione estetica intrattiene un rapporto stretto con l'"orizzonte espressivo del sentimento" il quale, come afferma E. Franzini, vive all'interno dello stesso percorso formativo che segue il percorso della Bildung, ossia della formazione ampia e completa all'interno della quale l'uomo ricerca, attraverso il sentimento, uno stile, vale a dire "un modo", "un atteggiamento intenzionale che si offre non 'insieme' alle cose ma nelle cose, quale loro specifica qualità espressiva, proprio in quanto cifra stilistica" (Franzini, 1997, pp. 21-22).

La sfera del *sentire estetico* concorre a specificare antropologicamente l'essenza dell'uomo non nel senso di vago richiamo ai movimenti dell'anima che si agitano al suo interno, ma come strumento di conoscenza profonda che rinvia ad atti, manifestazioni e motivi di carattere spirituale, a ricerche compiute sul piano della riflessione, della memoria e dell'immaginazione, grazie alle quali il sentimento va ben al di là di un mero movimento passionale, per contribuire ad alimentare l'*interiorità della persona*. A tal proposito Franzini rileva:

il sentimento è ciò che afferra le corde segrete dell'essere mantenendo tuttavia sempre vivo il dubbio su ciò che si sente, sulla sua unicità e perfezione. Tale dubbio non è il segno di una scissione tra corpo e mente, bensì, al contrario, la traccia della loro inseparabilità e della varietà delle funzioni e degli atteggiamenti del soggetto (Franzini, 1997, p. 38).

Gli *atteggiamenti interiori* di ognuno vengono connotandosi in senso estetico coinvolgendo i vissuti più profondi della persona, rispecchiandone le esperienze esistenziali e spirituali proprie della storia personale. Sono i vissuti che riguardano le esperienze fondamentali per l'essere umano: la felicità, il carattere, la crescita morale, lo sviluppo spirituale (Hildebrand, 2006, p. 9).

Il teologo Pierangelo Sequeri, prendendo in esame in particolare la relazione tra senso estetico e sentimento religioso, evidenzia come il *sensu dell'estetico* nella tradizione occidentale tende a congiungersi più che altro con il significato attribuito, all'interno della prospettiva cristiana, all'*esperienza sensibile* intesa soprattutto in termini di attenzione al corpo, alla componente desiderante dell'uomo, alle sue capacità immaginative e creative. La ripresa di interesse nei confronti della dimensione estetica in epoca contemporanea, appare però attenuata sul piano delle implicazioni esistenziali, metafisiche e religiose, e vissuta come identificazione soprattutto con l'immagine e con la sfera del "simbolico" in quanto "esperienza di senso" per l'uomo (Sequeri, 2000, p. 80). Per la pluralità di sfumature alle quali si accompagna, la proposta di un'educazione estetica non è un percorso facile da sviluppare, del resto la storia dell'estetica manifesta in proposito un considerevole numero di nuclei tematici, di categorie estetiche e di interpretazioni: dal bello classico a quello moderno e romantico, dagli aspetti richiamanti l'armonia, la proporzione, la ricerca di uno stile e di un perfezionamento personale, da dimensioni di carattere esteriore a quelle di carattere interiore, ai vissuti empatici originati dalle esperienze estetiche, all'accesso ad esperienze come lo stupore e la meraviglia. Tuttavia, per poter delineare il profilo pedagogico, pratico e metodologico di un'educazione attenta al sentimento estetico, penso risulti indispensabile circoscrivere l'attenzione su alcuni aspetti aventi un'immediata ricaduta educativa:

1. il rapporto tra *dimensione estetica* ed *educabilità*;
2. il rapporto tra *dimensione estetica* e *aspetti antropologici, esistenziali, etici e spirituali* della formazione umana;
3. il rapporto tra *educazione estetica* e attuazione del principio di un'*educazione integrale* della persona, oggi quanto mai indispensabile a fronte del prevalere di riduzionismi e visioni parziali di carattere tecnico-scientifico che rendono alquanto difficile ri-comprendere aspetti "poco esplorati" della natura personale all'interno di una formazione completa. Va dato atto alle scoperte più recenti realizzate nell'ambito delle neuroscienze, di aver contribuito a sviluppare scambi interdisciplinari tra diversi campi del sapere per comprendere quel sostrato che ci accomuna come esseri umani capaci di pensiero simbolico, di dar luogo a fenomeni come l'arte, esperienze che richiamano l'attenzione su come si comporta il cervello nella creazione di un'opera d'arte, in che modo un'immagine o un'opera d'arte impegnano il nostro corpo e quali sono le risposte emotive che ne seguono, o cosa vi sia dietro la capacità specificatamente umana di produrre linguaggio, scrivere, creare (Lucignani, Pinotti, 2007).

4. Prospettive per una sintesi etico-estetica

Per non correre il rischio di disperdere il significato autenticamente umano di un'educazione estetica, né di sminuirlo in tendenze rintracciabili il senso di valori estetici in dinamiche puramente estetizzanti o improntate alla mera gratificazione personale, non possiamo limitarci ad assumere tale dimensione in maniera isolata. Essa richiede di essere coniugata all'interno del rapporto tra estetica ed etica, tra estetica e ricerca intorno agli interrogativi essenziali per la vita dell'uomo. Le interpretazioni intorno a tale rapporto riflettono le prospettive elaborate nelle diverse epoche storiche, anche se si potrebbe ipotizzare, al di là delle diverse soluzioni proposte, la convergenza della riflessione intorno alla necessità di riconoscere criteri etico-estetici universali, in grado di orientare ad uno *stile* di vita personale e relazionale *armonioso* (Zoja, 2007, p. 12). Questo spiega perché l'educazione estetica sia stata invocata da diversi autori come la base per la formazione dell'uomo completo. L'attenzione rivolta dalla pedagogia alla persona educabile rispecchia, con sfumature e accenti diversi, esattamente quell'istanza di riconoscimento della complessità umana che ha alimentato nel corso dei tempi l'esigenza di educare nel rispetto di tutte le dimensioni personali. L'approfondimento della relazione tra persona e dimensione estetica richiama quel principio di *umanesimo integrale* che trova attuazione concreta nell'educare l'uomo unitariamente considerato, in relazione alla ricerca esperienziale, conoscitiva, etica, estetica e spirituale che viene conducendo nel corso della propria esistenza, al di là delle contrapposizioni e, direbbe Romano Guardini, delle "opposizioni polari" che ne contraddistinguono la natura. In tale direzione si muove, all'interno della tradizione pedagogica, la prospettiva formulata da Schiller nelle sue *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, opera rimasta emblematica per un'educazione tesa ad aiutare l'uomo a non formarsi solo come "un piccolo frammento del tutto", ma sviluppando "l'armonia del suo essere". L'educazione, secondo Schiller, è tale solo in quanto sia anche educazione estetica, non nel senso di un generico richiamo ad atteggiamenti estetici o artistici ai quali subordinare ogni cosa, ma in quanto ricerca di una *intersezione* tra *estetività* e *moralità*. L'estetività è indicata da Schiller come "*principio pedagogico*" che contribuisce a fare dell'uomo considerato sotto il profilo fisico un "uomo estetico" e un "uomo morale", per via della funzione mediatrice che la formazione estetica esercita in vista del raggiungimento della perfezione morale, che altro non è, come evidenzia L. Pareyson, "la perfezione dell'umana natura" (Pareyson, 1983, p. 150).

All'interno della prospettiva schilleriana il cosiddetto "*stato estetico*" interviene nel determinare progressivamente le sensazioni iniziali come

forza libera e attiva capace di muovere la persona verso una più completa formazione di sé (Schiller, 1971, p. 188). La disposizione estetica dell'animo umano viene così ad inserirsi a pieno titolo nella spiegazione della realtà personale e delle sue diverse inclinazioni, potremmo anche dire delle *potenzialità educabili*, che tendono ad attuarsi attraverso un percorso di formazione scandito, secondo Schiller, in tre distinti momenti dello sviluppo: lo *stato fisico* in cui l'uomo si limita a subire la forza e la potenza della natura; lo *stato estetico*, intermedio tra quello sensibile e quello *razionale*, in cui si libera dalla potenza della natura, per armonizzarla all'interno dello *stato morale*. Si tratta di una prospettiva che risente inevitabilmente del concetto di natura umana scissa dualisticamente in opposte tendenze, segnata dal contrasto tra istanze sensibili e razionali e che riflette tutto lo sforzo compiuto dall'uomo nel ricondurle ad armonia per affermare il proprio carattere di persona libera. Ma al di là delle contrapposizioni, il ricorso alla sottolineatura dello stato estetico consente di teorizzare insieme il contributo specifico del *sentimento* e quello del *pensiero* al fine di ristabilire l'*unità della natura umana*. Certamente questa appare segnata da una radicale opposizione tra istinto sensibile e razionalità, ma la mediazione dello stato estetico, come stato d'animo che riesce ad abbracciare l'intera natura, racchiudendo in sé ogni altra manifestazione, ogni stato d'animo come fondamento di tutte le possibilità, consente di intravedere quelle condizioni in base alle quali poter vivere qualcosa di simile ad un *sentimento di unificazione* e di *integrità* (Schiller, 1971, pp. 203-204). Date queste premesse, l'esteticità dischiude di conseguenza la possibilità di *saldare* aspetti sensibili e razionali all'interno dell'autonomia e libera determinazione morale che l'uomo viene conferendo ai propri atti:

Il passaggio dallo stato passivo del sentire a quello attivo del pensare e del volere non avviene, dunque, altrimenti che attraverso uno stato intermedio di libertà estetica, e, sebbene questo stato in se stesso non decide alcunché né riguardo alle nostre conoscenze né riguardo ai nostri sentimenti, e di conseguenza lasci del tutto problematico il nostro valore intellettuale e morale, è, tuttavia, la necessaria condizione alla quale soltanto possiamo pervenire ad una conoscenza e ad un sentimento morale. In una parola: non c'è nessuna via per far razionale l'uomo sensibile se non quella di farlo, anzi tutto, estetico (Schiller, 1971, p. 209).

Suffragata dall'analisi schilleriana intorno alla specificità del sentimento estetico, l'educazione rintraccia il suo fine nel perseguire soprattutto una *forma di vita* e di perfezionamento che conduce l'uomo ad esercitare la propria libertà ed autonomia, portando a compimento

i fini dell'umana natura attraverso quella tensione all'*autorealizzazione* e al raggiungimento di una *compiutezza personale* in senso morale. All'interno di una cultura estetica egli può rintracciare quella *forma della vita esteriore* che lo apre già ad una *forma di vita interiore* (Schiller, 1971, p. 213), necessaria per non disperdersi nel disordine del mondo.

La riflessione pedagogica già da tempo va evidenziando l'esigenza di un recupero dei fondamenti ontologici e antropologici dell'educazione per essere in grado di affrontare il disorientamento etico, valoriale e spirituale proprio del nostro tempo. Trattandosi di un compito complesso e tale da comportare l'individuazione di specifici "vettori" del "pensare pedagogico" e dell'"agire educativo" (Mari, 1998), il recupero dei fondamenti educativi, se non vuole rimanere un astratto richiamo teorico, deve essere in grado di rifluire realmente nella formazione concreta delle nuove generazioni. L'attenzione dovrà pertanto orientarsi anche sulle modalità, sul *come* raggiungere determinati fini, attraverso quali *dinamiche significanti* il soggetto viene rintracciando qualcosa di bello, di buono e di vero per la propria vita. Il richiamo al bello a cui tendere sarà soprattutto quello che vale in termini di armonia delle diverse componenti personali, per delineare il fine di un'educazione estetica non riducibile ad un insieme di atteggiamenti di espressione spontanea del soggetto, ma da ricercare come configurazione unitaria che riunisca in sé il sensibile e il razionale, l'emotivismo e il pragmatismo, l'apprezzamento verso l'estetico e la partecipazione sul piano emotivo, il piacere estetico e la capacità di riconoscere la bellezza come componente intrinseca delle cose che apre ad un ideale armonico e comprensivo di *bellezza/bontà*.

L'educazione estetica si profila come una sorta di *movimento* progressivo che persegue un senso di pienezza personale facendo leva sul bello non come mero criterio estetico di organizzazione delle forme, ma come criterio che indirizza e muove verso un'armonia di vita, una ricerca etica, valoriale e spirituale in grado di realizzare il difficile equilibrio tra pensare e sentire, tra ragione e sentimento. In tal senso chi educa dovrà farsi promotore di una vera e propria "*necessità estetica*", alimentando in sé, come direbbe Herbart, un'*intuizione estetica* in vista della formazione dell'educando, ricorrendo ad un "linguaggio pacato", "un giudizio di gusto", "prorompendo dal profondo dell'animo" (Herbart, 1996, p. 78), accompagnando l'educando ad aderire liberamente alle immagini del bello e del buono, e a rifuggire da ciò che è privo di gusto ed amorale.

Una formazione connotata in senso autenticamente estetico risulterà come esito di un cammino che metodologicamente tenderà ad avvalersi sia di riflessioni razionali, evitando di cadere in quell'astrattezza che allontana dalla vicinanza con l'esperienza di vita della per-

sona, sia di pratiche capaci di familiarizzare quanto più possibile l'educando con sentimenti estetici e morali rinvenibili nelle esperienze che viene compiendo su di sé e con gli altri.

Riferimenti bibliografici

- Balthasar von H. U. (1971). *Gloria. Una estetica teologica. 1: La percezione della forma*. Milano: Jaca Book.
- Baumgarten G. (1992). *Estetica*. Milano: Vita e Pensiero (Edizione originale pubblicata 1750).
- Carchia G., D'angelo P. (a cura di) (1999). *Dizionario di estetica*. Roma-Bari: Laterza.
- Cassirer E. (1972). *Saggio sull'uomo*. Roma: Armando.
- Desideri F., Cantelli C. (2008). *Storia dell'estetica occidentale. Da Omero alle neuroscienze*. Roma: Carocci.
- Flores d'Arcais G. (1936). *Il valore educativo dell'arte*. Padova: Cedam.
- Flores d'Arcais G. (1938). *Quattro saggi sull'educazione estetica*. Padova: Cedam.
- Franzini E. (1985). *Estetica, teoria dell'arte e scienze dell'uomo: un itinerario nell'estetica contemporanea*. Milano: Signorelli.
- Franzini E. (1997). *Filosofia dei sentimenti*. Milano: Bruno Mondadori.
- Franzini E., Mazzocut-Mis M. (2003). *Breve storia dell'estetica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Gadamer H. G. (1996). *L'attualità del bello: studi di estetica ermeneutica*. Genova: Marietti.
- Gennari M. (1994). *L'educazione estetica*. Milano: Bompiani.
- Givone S. (1988). *Storia dell'estetica*. Roma-Bari: Laterza.
- Givone S. (a cura di) (1998). *Estetica: storia, concetti, bibliografia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Herbart J. F. (1996). *La rappresentazione estetica del mondo considerata come compito fondamentale dell'educazione*. Roma: Armando (Edizione originale pubblicata 1804).
- Hildebrand von D. (2006). *Estetica*. Milano: Bompiani (Edizione originale pubblicata 1977).
- Kant I. (1995). *Critica del giudizio*. Roma-Bari: Laterza (Edizione originale 1790).
- Lombardo Radice G. (1942). *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Palermo-Milano: Sandron.
- Lucignani G., Pinotti A. (a cura di) (2007). *Immagini della mente. Neuroscienze, arte, filosofia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mari G. (1998). *Razionalità metafisica e pensare pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Maritain J. (1980). *Arte e Scolastica*. Brescia: Morcelliana.
- Musaio M. (2006). Riflessioni pedagogiche sulla creatività. *Scuola e didattica*, 13, pp. 9-12.
- Musaio M. (2007). *Pedagogia del bello. Suggestioni e percorsi educativi*. Milano: Franco Angeli.

- Pareyson L. (1966). *Conversazioni di estetica*. Milano: Mursia.
- Pareyson L. (1983). *Etica ed estetica in Schiller*. Milano: Mursia.
- Platone (2003³). *Il Simposio*. Milano: Bompiani.
- Restaino F. (1991). *Storia dell'estetica moderna*. Torino: Utet.
- Schiller J. C. F. (1971). *Lettere sull'educazione estetica*. Roma: Armando (Edizione originale pubblicata 1793-1795).
- Schneider N. (2000). *Storia dell'estetica*. Vicenza: Neri Pozza.
- Sequeri P. (2000). *L'estro di Dio*. Milano: Glossa.
- Stefanini L. (1954). *Educazione estetica e artistica*. Brescia: La Scuola.
- Vercellone F., Bertinetto A., Garelli G. (2003). *Storia dell'estetica moderna*. Bologna: Il Mulino.
- Zoja L. (2007). *Giustizia e Bellezza*. Milano: Bollati Boringhieri.

SE