

An impressionistic painting of a flower, possibly a water lily, in a body of water. The colors are vibrant and blended, with shades of blue, green, yellow, and purple. The brushstrokes are visible and expressive, creating a sense of movement and light. The flower is the central focus, with its petals in shades of yellow and white, surrounded by dark, swirling water.

Marco Dallari

La zattera della bellezza

Per traghettare
il principio di piacere
nell'avventura educativa



Il Margine



La bellezza che sola può salvarci dal naufragio del presente non è una convenzione o un ideale astratto: è l'esperienza viva dell'armonia fra noi e il reale, di un senso, mai già dato, da scoprire e condividere nello stupore della ricerca e dell'incontro. Perciò è urgente che ciascun genitore, insegnante e educatore recuperi e potenzi nel suo agire pedagogico la dimensione estetica, capace di risvegliare nei giovani la partecipazione, la curiosità e il piacere che troppo spesso si sono visti negare da una scuola impreparata a farsi carico dell'affettività e del desiderio.

Non si tratta, allora, di educare alla bellezza, ma di usare la bellezza per educare: per traghettare i più giovani al di là della disaffezione e dell'insensatezza, oltre una concezione meramente strumentale della competenza e del sapere, restituendo loro quella gioia del conoscere che conduce a una comprensione più profonda di sé e del proprio essere nel mondo.

Marco Dallari

1947

È stato docente di Pedagogia e Didattica dell'Educazione Artistica presso l'Accademia di Belle Arti di Bologna e Firenze, professore straordinario di Pedagogia Comparata all'Università di Messina e professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale all'Università di Trento. Ha pubblicato per le edizioni Erickson *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti* (2008) e, con Stefano Moriggi, *Educare bellezza e verità* (2016).

Il Margine è un marchio Erickson

IN COPERTINA *Nymphéas*, Claude Monet, 1897-98,
Los Angeles County Museum of Art (Rawpixel)

PROGETTO GRAFICO Bunker

€ 18,00

Introduzione

Il termine *bellezza*, i correlati aggettivi *bello-bella* e i parenti imbarazzanti ma inevitabili della famiglia (*bruttezza, orrore, ecc.*) hanno significati tutt'altro che univoci. Nel linguaggio comune la parola «bellezza» viene solitamente utilizzata non solo per indicare qualità esteriori e capacità di comunicare un senso di piacevolezza, ma anche nel significato in cui il concetto di bello si fonde con quello di buono: «è una bella persona», «abbiamo trascorso una bella giornata», o la definizione di «bella testa», dove le qualità esteriori della testa medesima non c'entrano per nulla.

È divertente vedere cosa è successo all'espressione «anima bella», che per Johann Wolfgang von Goethe, nel sesto libro di *Wilhelm Meister. Gli anni dell'apprendistato*, era caratteristica di una persona la quale, seguendo liberamente le proprie inclinazioni, è capace di fare ciò che corrisponde alle regole morali senza avere dubbi e senza dovere operare delle scelte. L'anima bella di Goethe fa spontaneamente «la cosa giusta», e non deve mai pentirsi delle proprie azioni (Goethe, 1976).

Ben diversa la definizione che di *anima bella* ha dato, a distanza di una decina d'anni, Georg Wilhelm Friedrich Hegel nella sua *Fenomenologia dello spirito*, nella quale il filosofo tedesco traccia il profilo di un uomo contemplativo e sensibile ma sostanzialmente inconcludente, incapace di uscire da se stesso e di trasformare il proprio pensiero in es-

sere. L'anima bella di Hegel è pura e incontaminata, questa caratteristica però non è una qualità, ma corrisponde all'incapacità di agire nel mondo (Hegel, 1997).

Il concetto di anima bella postulato da Hegel partecipa, in un certo senso, di tutta l'ambiguità che il concetto di bellezza porta con sé nella tradizione occidentale. Nella tradizione classica l'indissolubile legame fra bello e buono, nella lingua della Grecia antica, trovava la sua espressione nel termine *kalokagathía* (καλοκαγαθία) dove buono, *agathós* (ἀγαθός), si fonde con il bello, *kalós* (καλός). Con il monoteismo giudaico-cristiano s'interrompe la coincidenza fra bello e buono poiché la bellezza, per farsi scorgere, ha bisogno della dimensione sensibile, ma l'impostazione dualistica del monoteismo, per cui i corpi e la materia sensibile rappresentano un livello inferiore rispetto alla perfezione del divino «puro», assegna implicitamente all'esperienza della bellezza un'aura sospetta, quando non implicitamente peccaminosa, rispetto alla categoria del buono, riconducibile alla stessa natura divina e alla dimensione della spiritualità (Dallari, 2016).

Nel Novecento, la bellezza ha incontrato molti nemici. In primo luogo le avanguardie artistiche, le quali, più impegnate in ambito filosofico e politico e in direzione di una testimonianza ideale e concettuale che nella ricerca formale e nel collegamento con l'universo delle narrazioni, giudicavano la bellezza un aspetto decadente, convenzionale e conservatore; in secondo luogo l'ideale del *funzionalismo* (presente soprattutto nell'architettura e nel design), che ha considerato priorità assoluta il rapporto forma-funzione, e ha dato vita a oggetti, ma anche ad abitazioni, quartieri, a volte intere città, idealisticamente concepiti secondo principi in teoria rivoluzionari e tesi a migliorare la qualità della vita individuale e collettiva ma rivelatisi poi fallimentari (per l'appunto perché «ideali», pensati isolando poche delle variabili realmente in gioco e incapaci di confrontarsi con la categoria della com-

plessità, nemica di ogni idealismo). Infine, ultimo ma forse più devastante nemico della bellezza, il dilagare del cattivo gusto dei ceti emergenti a livello planetario, che hanno trovato nel kitsch e nell'ostentazione degli indicatori visibili e luccicanti del *lusso* la loro cifra identitaria, pateticamente imitata da ceti non abbienti ma altrettanto affascinati da articoli di moda, gadget luccicanti e interventi sui corpi (chirurgia plastica, tatuaggi, piercing, ecc.) capaci di attirare l'attenzione ma in passato, non a caso, riservati alla malavita mediterranea erede della pirateria e alle prostitute di Macao.

La bellezza di cui stiamo parlando è altro e non coincide con la qualità formale di un essere (anche immateriale), ma con la sua capacità, che non dipende solo da esso, di far provare l'emozione della bellezza a chi lo incontra, perché, come ci ricorda Elio Franzini:

si ha bellezza quando si genera un'armonia tra la natura dei sentimenti e la natura degli oggetti (Franzini, 2012, p. 139).

Educare alla bellezza non consiste allora nel mostrare e far fruire passivamente ciò che le convenzioni, i canoni, il senso comune e i libri di testo propongono come dotato di questa qualità. Il «bello» pedagogico e fenomenologico che propongo riguarda l'esperienza estetica ed emozionale dell'incontro, dello stupore, del desiderio. Questa concezione dinamica, relazionale e processuale di bellezza consiste dunque:

1. nel partecipare attivamente al processo del farsi delle forme del bello nei luoghi e nel tempo della loro espressione;
2. nel saper riconoscere l'invisibile che si nasconde dietro la bellezza (senza una parte nascosta, senza ulteriorità, senza mistero, non c'è bellezza ma soltanto il suo stereotipo, la sua apparenza);
3. nel considerare la bellezza non qualcosa di «già dato» ma qualcosa da ricercare, da costruire, da condividere.

La bellezza di cui si parla in queste pagine è ciò che James Hillman indica come un bisogno essenziale dell'anima nella sua connessione con Eros: senza bellezza, l'anima si spegne poiché non ha più la chiave d'accesso al mondo immaginale. Quella immaginale è una rappresentazione del mondo obliqua e riflessa, non limitata alla percezione e alla sensazione né a una riduzione analitica e razionalistica dell'esistente. La dimensione immaginale si affida al pensiero analogico (quello capace di generare libere associazioni, *rêveries*, invenzioni metaforiche) e diviene coscienza indiretta, in cui l'oggetto-mondo viene presentato alla coscienza attraverso un'immagine. Si tratta di una proiezione mitica (archetipica?) dell'interiorità che coglie l'occasione dell'incontro con qualcosa capace di suscitare stupore, emozione, senso di bellezza (o di bruttezza, o di orrore) per generare rappresentazioni immaginali. Come quando ripensare a momenti particolari della nostra infanzia, o a frammenti della nostra vita significativi e importanti, forma nella nostra mente scene, immagini, *frame-stop* che non descrivono ma evocano, con un carico di intensità emozionale che nessuna descrizione riuscirebbe a produrre.

James Hillman nota che la psicologia ha rimosso la bellezza, che non ne parla e non se ne serve quando mette in atto le sue pratiche terapeutiche.

Questo curioso rifiuto di ammettere la bellezza nel discorso psicologico avviene anche se ciascuno di noi sa che niente colpisce l'anima, niente le dà tanto entusiasmo, quanto i momenti di bellezza — nella natura, in un volto, un canto, una rappresentazione, o un sogno. E sentiamo che questi momenti sono terapeutici nel senso più vero: ci rendono consapevoli dell'anima e ci portano a prenderci cura del suo valore. Siamo stati toccati dalla bellezza (Hillman, 1999, p. 87).

Anima — termine che secondo lo stesso Hillman è carico di una costellazione di significati — è la componente pri-

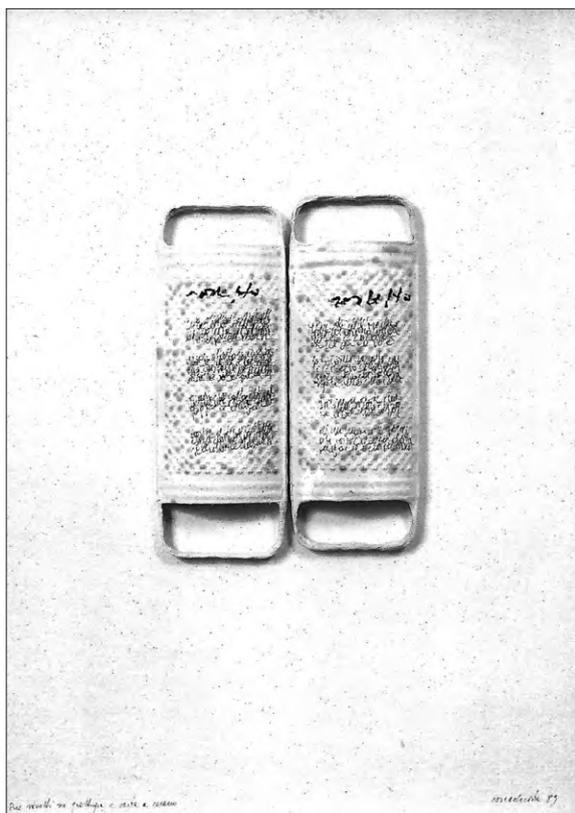
mordiale della psiche, la sua dimensione aurorale, quando ancora gli ingredienti pulsionali, emozionali ed estetici non erano separati dal pensiero che si affida al logos, alla ragione, alla costruzione dell'idea stessa di «realtà». Anima, per Hillman, è l'archetipo della psiche stessa.

Un'adeguata nozione di Anima esige dunque di guardare oltre i singoli uomini, oltre l'essere umano, e addirittura oltre la psiche (Hillman, 1989, p. 79).

L'esperienza della bellezza è quella che ci conduce (che può condurci) alle porte dell'anima, oltre la dimensione cognitiva, oltre un'accezione puramente strumentale di competenza, verso l'obiettivo mai definitivo, oggettivabile e valutabile della *comprensione*. Di noi stessi, del mondo, del nostro rapporto con esso.

PRIMA PARTE

Il piacere della bellezza



Corrado Costa, *Due sonetti su grattugia e carta mano*, 1989.

1.

Senso e bellezza in educazione

Quando, il primo giorno di scuola, sono arrivato davanti al liceo pubblico per poco non sono svenuto. Quello era l'inferno in terra. C'erano centinaia di ragazzi. Sembrava di stare all'entrata di un concerto. Alcuni erano molto più grandi di me. Pure con la barba. Le ragazze con le tette. Tutti sui motorini, con gli skate. Chi correva. Chi rideva. Chi urlava. Chi entrava e usciva dal bar. Uno si è arrampicato sopra un albero e ha appeso lo zaino di una ragazza su un ramo e quella gli tirava le pietre. L'ansia mi toglieva il respiro. Mi sono appoggiato contro un muro coperto di scritte e disegni. Perché dovevo andare a scuola? Perché il mondo funzionava così? Nasci, vai a scuola, lavori e muori. Chi aveva deciso che quello era il mondo giusto? Non si poteva vivere diversamente? Come gli uomini primitivi? Come mia nonna Laura, che quando era piccola aveva fatto la scuola a casa e le insegnanti andavano da lei. Perché non potevo fare così pure io? Perché non mi lasciavano in pace? Perché dovevo essere uguale agli altri? Perché non potevo vivere per conto mio in una foresta canadese? Io non sono come loro. Io ho il sé grandioso, ho sussurrato, mentre tre bestioni che si tenevano a braccetto mi spingevano via come se fosse un birillo: sparisci, microbo. In trance ho visto le mie gambe rigide come tronchi che mi portavano in classe. Mi sono seduto al penultimo banco, vicino alla finestra, e ho cercato di rendermi invisibile. Ho scoperto che la tecnica mimetica in quel pianeta ostile non funzionava. I predatori in quella scuola erano molto più evoluti e aggressivi e si muovevano in branco. Qualsiasi stasi, qualsiasi comportamento anomalo, era immediatamente notato e punito. Mi hanno messo in mezzo. Mi hanno preso in giro per come mi vestivo, perché non parlavo. E poi mi hanno lapidato a colpi di cancelino. Imploravo i miei genitori di farmi cambiare scuola, una per disadattati sordomuti sarebbe stata perfetta. Trovavo ogni

scusa per rimanere a casa. Non studiavo più. In classe passavo il tempo a contare i minuti che mi restavano per uscire dal carcere (Ammaniti, 2010, pp. 29-30).

I dati dell'Organizzazione Mondiale della Sanità ci dicono che gli studenti di oggi vivono il loro rapporto con la scuola nel segno dell'ansia e di altri sentimenti negativi. Esaminando i dati delle rilevazioni OCSE Pisa relativi agli indicatori qualitativi di apprendimento, benessere e malessere nella scuola, la psicologa dello sviluppo Daniela Lucangeli ci rivela che il 27% del campione italiano sta «così così» («non bene»); il 73% sta male e all'interno di quest'ultimo gruppo il 60% «sta male stabilmente e non ricorda di essere mai stato bene a scuola» (Lucangeli, 2019, p. 69).

Disagio che, come abbiamo visto nell'intenso racconto di Ammaniti, non riguarda solo la relazione dell'allievo con l'insegnante e con l'istituzione, ma spesso la difficoltà di sentirsi, in quel contesto, parte di una comunità dotata di un'identità e di un'intrinseca direzione di senso, capace di far emergere e prevalere comportamenti, dinamiche, leadership che invece non solo sono incontrollate dal punto di vista dell'autorità (il che non sarebbe comunque né auspicabile né possibile), ma anche legate al fatto che gli utenti della scuola non sanno bene perché sono lì, e non hanno l'evidenza di un profilo funzionale del luogo e dell'istituzione capace di orientare e condizionare (nel senso positivo del termine) i comportamenti. Le stesse ragazze e gli stessi ragazzi che spesso a scuola sono annoiati, disorientati, hanno comportamenti aggressivi e vandalici o che subiscono con inevitabile disagio micro o macro-episodi di nonnismo e di bullismo senza sapere come contrastarli, quando fanno parte di un'associazione sportiva, di un gruppo di volontariato, di un gruppo scout, di una compagnia teatrale o di una band musicale, o partecipano a corsi di formazione extrascola-

stici, sanno perché sono lì, e questa coscienza contiene e orienta emozioni e comportamenti, comporta l'accettazione implicita di regole. Nella scuola questo non avviene. Vale la pena di chiedersi perché.

Oltre alle rilevazioni OCSE Pisa, molte altre ricerche segnalano come fra gli studenti della scuola secondaria italiana sia diffusa la convinzione che l'esperienza scolastica sia *insensata*: ne conseguono vari atteggiamenti che vanno dal senso di alienazione, al disimpegno, al disinvestimento affettivo, fino a giungere, a volte, a fenomeni depressivi e di burnout. Non dimentichiamo che con i 1.000 casi annuali di abbandono scolastico l'Italia detiene il record europeo del fenomeno. Molti studenti, a fronte di un'offerta formativa fatta di materie e contenuti che a loro avviso «non servono a nulla», si chiedono che senso abbiano lo studio e lo stare a scuola. A questo va aggiunto che anche non pochi genitori percepiscono la scuola come un peso al quale non ci si può sottrarre (con l'unico vantaggio di essere un parcheggio per la prole) e l'unica preoccupazione che anima il loro relativo interesse per la vita scolastica dei figli non riguarda tanto le competenze culturali che essi possono conquistare quanto piuttosto il voto, la promozione, il conseguimento del titolo di studio.

Nel linguaggio comune si usa spesso il termine «sensato» come sinonimo di utile. Ma questa è una semplificazione tipica di una cultura diffusa in cui è ritenuto utile e dotato di senso solamente ciò che serve a «fare», produrre, generare reddito. Eppure, il concetto di senso contiene anche altri orizzonti di significato, che vale la pena di esaminare.

Il termine *sensio*, soprattutto declinato al plurale, indica la facoltà di ricevere impressioni e stimoli provenienti dal mondo esterno o interno allo stesso corpo percipiente. Nel soggetto umano i sensi sono classificati tradizionalmente come vista, udito, gusto, tatto, odorato. Divisione, tuttavia,

spesso considerata arbitraria anche all'interno della comunità degli scienziati della percezione e della cognizione, in favore di una concezione più sinestesica, secondo la quale è difficile stabilire il confine e la specificità dei singoli sensi, i quali spesso si confondono e si condizionano reciprocamente, come quando ci sembra più gradevole un cibo di bell'aspetto o, quando, assistendo a un concerto in televisione, ci sembra più alto il volume dello strumento che viene ingrandito. Gli studiosi di neurobiologia, del resto, hanno da tempo postulato la presenza di due sensi, oltre ai tradizionali cinque, che ci attribuiscono la coscienza di essere soggetti percipienti: un sesto senso, l'*introcezione*, che ci permette di percepire gli stati interni del corpo, e un settimo senso grazie al quale diventiamo coscienti delle attività mentali che accompagnano il processo percettivo. Per la *neurobiologia relazionale* di Daniel J. Siegel, esiste poi un ottavo senso, il senso relazionale, che si riferisce al meccanismo con cui percepiamo il legame che ci unisce ad altre persone, o ad altre entità, oltre i confini corporei soggettivi (Siegel, 2014).

Senso è poi il contenuto ma soprattutto il valore di un elemento linguistico, accezione che spesso si sovrappone a quella di *significato*, sebbene il senso di una parola, di una frase, di un discorso sia di solito più soggetto a processi di interpretazione e giudizio contestuali e soggettivi, quindi più mutevole in diversi contesti, mentre il *significato* di una formulazione simbolica è solitamente più specifico, costante e «contrattuale».

Senso è poi la capacità naturale di intendere le cose e gli eventi e di formulare nei loro confronti un giudizio che si basa su convinzioni condivise, ma non necessariamente dimostrate. Si parla, in questo caso, di *buon senso* o *sensu comune*.

All'inizio del Seicento, secondo René Descartes (Cartesio), il buon senso corrisponde alla ragione, ossia alla facoltà

tà di giudicare correttamente e distinguere il vero dal falso (Descartes, 2020). Al contrario nel 1790 Immanuel Kant, nella *Critica del giudizio* (1997), ribalta l'idea cartesiana di senso comune, attribuendo a quest'ultimo la facoltà di formulare giudizi e creare rappresentazioni dovute alla sensibilità, alla dimensione emozionale ed estetica, mentre la *Critica della ragion pura* (2005), pubblicata nel 1781, risponde alla domanda su come vengano formulati i giudizi sintetici a priori, ovvero su come funzioni la scienza, che opera con simili giudizi.

Secondo la fenomenologia, orientamento filosofico nel quale personalmente mi riconosco, l'essere umano è originariamente aperto al senso inteso come orizzonte di valore in cui ciascuno colloca la propria esistenza. L'essere umano, cioè, tende naturalmente a chiedersi se sia sensata o insensata la sua esistenza come i singoli eventi che ne fanno parte. Secondo Edmund Husserl e i seguaci del paradigma fenomenologico, il senso della vita e delle cose, dunque, così come l'attribuzione di sensato o insensato, non è dato a priori ma ogni volta conferito. Per questo Husserl parla dell'essere umano come di un «donatore di senso».

Ci sono tuttavia eminenti studiosi, anche di area fenomenologica, che circoscrivono il concetto di senso alla funzione: esso si limiterebbe a indagare a cosa può servire, direttamente e indirettamente in un complesso sistema di rimandi, ciò che investiamo di una domanda di senso.

Il senso è ciò che qualcosa serve a fare, e comprendere il senso di un oggetto significa afferrare una possibilità di azione. Il senso di una cosa è pertanto la funzione che l'oggetto riveste in un sistema di rimandi, per cui il senso di un oggetto è la direzione che esso indica, il modo in cui può essere usato, in cui si collega con altri oggetti all'interno di un sistema generalizzato di rimandi [...]. Per esempio comprendere il «senso» di un tablet significa comprendere la rete di rimandi che lo sostiene, i modi dell'essere insieme in esso implicite, le forme di socialità che

esso predelinea, il modo in cui modifica la nostra esperienza del tempo e dello spazio e il modo in cui esso trasforma il mondo, facendoci vivere in un flusso di informazioni invece che un orizzonte di possibilità (Costa, 2018, pp. 3-4).

L'enunciato di Vincenzo Costa è senza dubbio ineccepibile, ma riferibile, come peraltro è riferito negli esempi che Costa porta nel suo scritto, a oggetti costruiti con una funzione di utilizzo precisa: lavagne, bulloni, ecc. È tuttavia possibile individuare un'accezione del significato di senso che supera la dimensione puramente soggettiva dell'attribuzione a qualcosa di sensato o insensato e allarga il campo al rapporto fra il soggetto e il contesto culturale all'interno del quale soggetto e oggetto si trovano e interagiscono. Un bell'esempio di questa prospettiva «contestuale» ci viene offerto da Enrica Lisciani Petrini (2007), che affronta il concetto di senso in rapporto a qualcosa che travalica il limite rappresentato dal concetto di funzione: l'opera d'arte. Secondo Lisciani Petrini l'attribuzione dell'aggettivo «sensato» a qualcosa di così opaco e sfuggente come un'opera d'arte non riguarda solamente il rapporto fra soggetto e opera-cosa, ma viene determinata dalla capacità di relazione, di ascolto, di attenzione alla «risonanza» dell'incontro con il mondo che orienta, anche se non determina, l'attribuzione del giudizio.

L'arte ci fa vedere come il senso nasca non da un atto logico deliberato, compiuto da un soggetto pensante che dispone della realtà come «oggetto» di fronte a sé, bensì da una particolare modulazione, da una particolare «onda» che si dispiega *nel reale* — onda nella quale il soggetto, l'artista e in generale un individuo umano, è preso, afferrato, coinvolto allo stesso titolo delle cose che gli sono intorno (Lisciani Petrini, 2007, p. 126).

Lisciani Petrini, studiosa e in un certo senso seguace del fenomenologo Maurice Merleau-Ponty (1963), sembra condividere l'idea del filosofo francese secondo la quale i giudizi e le rappresentazioni di ciascuno non sono frutto di una to-

tale libertà, ma sono sempre vincolati a una rete di significati collettivamente condivisi, al clima culturale nel quale siamo calati. Di qui l'attenzione di Merleau-Ponty al tema del linguaggio e degli apparati simbolici (in particolare cinema e arti visive) visti come depositari dei modi sociali di orientare sguardo, attenzione, giudizio. E attribuzione di senso.

Ognuno abita una cultura, un contesto di relazioni, un campo di intersoggettività, e i pensieri che spesso si è convinti di costruire in piena libertà sono da un lato condizionati, dall'altro alimentati e sostenuti da pensieri e linguaggi collettivi.

La percezione non è mai solo percezione di una singola cosa, ma è percezione di qualcosa all'interno di un quadro di insieme che non è composto solo dagli oggetti ma anche dalle nostre preconoscenze, opinioni e pregiudizi rispetto alla cosa stessa. Questa è la ragione per cui a ciò che emerge dall'indifferenziato sentiamo il bisogno, anzitutto, di trovare o assegnare un nome. Ciò che emerge dall'insieme indifferenziato «sporge», secondo Merleau-Ponty, in ragione del nostro bisogno di senso.

Poiché siamo nel mondo, noi siamo condannati al senso e non possiamo dire o fare nulla che non assuma un nome nella storia (Merleau-Ponty, 1963, p. 29).

È allora evidente che la studentessa o lo studente che trovano insensata l'offerta formativa e il loro stesso rapporto con l'istituzione scolastica formulano questo giudizio perché, tutto sommato, vivono in un contesto in cui esso è almeno parzialmente condiviso, circola, si fa evidente. E non dimentichiamo che non è solo un mondo culturalmente povero e intellettualmente rudimentale a ritenere che il tempo speso a scuola sia «tempo perso»: la diffusione sempre crescente delle esperienze di *homeschooling*, l'educazione parentale per cui centinaia di famiglie in Italia or-

ganizzano lezioni e studio a casa per i figli, costituisce un fenomeno in crescita in contesti sociali e culturali tutt'altro che marginali; per non parlare del provocatorio saggio di Ivan Illich, *Descolarizzare la società*, pubblicato nel 1971, con cui l'autorevole filosofo austriaco si opponeva all'istituzione della scuola dell'obbligo, in quanto essa ha dimostrato di non poter più mantenere le sue promesse. Non mantiene le promesse di democrazia, perché dopo decenni di diffusione, in Occidente, della scuola dell'obbligo, i figli dei ricchi continuano a essere favoriti rispetto ai figli dei poveri; ma neppure quelle di istruzione, perché il fatto che sia diffusa la convinzione che i bambini hanno bisogno della scuola è a sua volta un prodotto della scuola. La maggior parte delle cose s'imparano nel corso dell'esistenza: è fuori dalla scuola che ognuno impara a vivere. Oggi poi le risorse dei media e della rete sono tali per cui la costruzione delle conoscenze necessarie a essere adeguati al mondo contemporaneo può essere realizzata reperendo insegnamenti al di fuori dell'ambiente scolastico. Questo, almeno, è il parere di Illich.

Il giudizio di insensatezza nasce dunque in molti studenti perché il tabù del giudizio negativo nei confronti della scuola e dei suoi attori è crollato. Nell'immediato dopoguerra la valutazione negativa dell'esperienza scolastica, la scelta di non proseguire gli studi pur potendoselo permettere e la dispersione scolastica erano fenomeni che facevano considerare i protagonisti «soggetti devianti». Oggi non è più così, e l'insegnante, considerato fino a un recente passato figura autorevole e socialmente rilevante, ha perso clamorosamente l'appel che aveva.

Non è tuttavia la dimensione sociale e culturale del giudizio di insensatezza nei confronti della scuola quella che qui intendo esaminare. Mi interessa mettere a fuoco e proporre all'attenzione dei lettori di questo scritto il fenomeno dell'insensatezza inteso come *vissuto*, come sentimen-

to soggettivo che orienta e condiziona l'atteggiamento del soggetto in formazione nei confronti della scuola e dell'offerta formativa.

L'idea di «vissuto» (*Erlebnis*), introdotta nel dibattito filosofico e psicologico da Wilhelm Dilthey e poi ripresa da Husserl, opera una ridefinizione fondamentale del concetto di esperienza; quest'ultima perde ogni possibile deriva oggettivistica e «fredda», diventando *esperienza vissuta*. L'esperienza vissuta non è riducibile alla sua dimensione empirica e/o logica: ciò che viene percepito, cosa o essere vivente che sia, è com-preso (preso dentro di sé) e riconosciuto come esistente perché diviene, in quel momento, parte del «mondo della vita» del percipiente. Il vissuto è dunque il risultato dell'incontro, o meglio della relazione, tra un soggetto e il mondo esterno a lui, e non riguarda il fenomeno della descrizione o della spiegazione ma quello della comprensione, dell'interiorizzazione in cui interagiscono aspetti razionali e «cognitivi» ma anche affettivi ed emozionali. Avviene così che all'elaborazione e alla strutturazione della comprensione contribuiscano fattori sia soggettivi, sia contestuali ed esterni al soggetto. Nel suo dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione il pedagogista Piero Bertolini commenta nel seguente modo il concetto di vissuto.

Si comprende così che il vissuto di ogni persona costituisce l'autentica realtà-per-Lei: quella che, se un'altra persona vuole mettersi in un rapporto significativo con lei, esige di essere compresa empaticamente. Di qui l'importanza di questa nozione dal punto di vista pedagogico in quanto, ove l'educatore non rispettasse il vissuto dell'educando, non potrebbe rapportarsi a lui se non autoritariamente e adultisticamente (Bertolini, 1996, p. 702).

Se dunque il fenomeno dell'insensatezza va considerato un vissuto, ci rendiamo conto che, quando uno studente trova insensato il suo rapporto con la scuola, non si limita a formulare un giudizio di valore nei confronti di essa. Il

giudizio riguarda la sensatezza stessa della sua esistenza in relazione con la scuola, luogo in cui, come sappiamo, i giovani passano un'enorme parte del loro tempo di vita.

La concezione cartesiana di scienza aveva lacerato l'essere umano in *res cogitans* (la psiche, l'anima) e *res extensa* (la dimensione corporea). Definendo esplicitamente una gerarchia di valore attraverso questa arbitraria visione dualistica (che il filosofo Paul Ricoeur definì «l'errore di Cartesio» e lo psichiatra fenomenologo Ludwig Binswanger bollò come «il cancro di ogni psicologia»), René Descartes e i suoi seguaci giudicarono implicitamente sensato tutto ciò che riguardava lo spazio della *res cogitans* e insensato, o perlomeno meno sensato, lo spazio della *res extensa*. Tale dicotomia, che infetta da secoli il pensiero occidentale e le sue conseguenti visioni del mondo, ha attecchito con particolare vigore nella scuola, tradizionalmente investita del ruolo di casa della *res cogitans*, prigioniera da un lato di una visione analitica e razionalistica, dall'altro dell'ossessione valutativa: la tradizione scolastica considera privo di rilevanza cognitiva ciò che non è riconducibile a uno schema tassonomico-razionalistico. Così, limitando le funzioni cognitive al pensiero logico, la scuola può avere come riferimento la categoria binaria *giusto-sbagliato*, presunto criterio infallibile di «oggettività» e di semplificazione dei giudizi valutativi, ridotti a loro volta a uno schema numerico decimale.

Anche se oggi la scuola dichiara di voler promuovere le competenze, il «saper fare» (per sua natura inter e transdisciplinare), di fatto spesso appiattisce il tutto in un'ottica di percorsi già stabiliti a tavolino, e le tanto decantate Unità di Apprendimento diventano perlopiù un pacchetto di conoscenze sistematizzate ma di fatto «inerti», da valutare secondo criteri astrattamente (e approssimativamente) docimologici. Ma è più «intelligente» l'allievo che riesce a elaborare e a esprimere, anche se magari con qualche ap-

prossimazione e ingenuità, un giudizio critico sull'offerta formativa o colui che si adegua a essa per puro conformismo e dipendenza dall'approvazione adulta?

L'esclusione della sfera estetico-emozionale dal concetto di formazione scolastica è proprio una delle ragioni per cui gli utenti la trovano insensata.

Per Vanna Iori l'esclusione della sfera della vita emotiva e della competenza emozionale costituisce uno dei punti di maggiore debolezza educativa ed epistemologica della pedagogia moderna.

Intelletto e cuore continuamente si cercano perché hanno bisogno l'uno dell'altro: i processi cognitivi e quelli emotivi interagiscono tra loro e si condizionano reciprocamente. La ragione guarda agli affetti (e viceversa) in una specie di rispecchiamento, continuando a riflettersi nella dimensione opposta da cui non può prescindere. Nella conciliazione di queste antinomie, ogni pensiero, in un certo senso, è «emozionato» e ogni emozione è «intelligente» (Iori, 2010, p. 5).

Ribadisce inoltre come la distinzione fra dimensione razionale e irrazionale, quando si parla di processi cognitivi e vita della mente, sia del tutto arbitraria.

Che fare allora? Vanna Iori presenta una strada non facile ma che tuttavia dovrebbe essere imboccata, sostenendo che l'esigenza di arricchire la propria vita emozionale da parte degli educatori e degli insegnanti è condizione necessaria, anche se non sufficiente, per guidarla e incrementarla negli allievi.

Per arricchire la propria vita emozionale e farne ricchezza professionale è necessario ripartire dal soggetto, recuperando il valore scientifico della soggettività e, attraverso l'epochè [sospensione del giudizio, ndr] gettare lo sguardo oltre le barriere mentali che impediscono un incontro autentico, frapponendosi fra sé e l'altro. L'esperienza vissuta diventa così fonte di conoscenza e apprendimento professionale, fondando quel sapere dell'esperienza che è autentico patrimonio per il lavoro di cura (Iori, 2009, p. 15).

Iori suggerisce poi di entrare, dal punto di vista didattico, nei *modi di sentire*

fornendo schede di lavoro sulle tonalità emotive al fine di riuscire a coltivare la consapevolezza di sé, con particolari approfondimenti sui tessuti dello spazio, del tempo e del corpo [...] Le piste di lavoro per la allenare la capacità di empatia e di ascolto partono dal presupposto che gli operatori sono sempre «guaritori feriti» che devono prendersi cura di sé per poter aiutare gli altri poiché, nel vivo del contatto quotidiano con il disagio, spesso vivono situazioni di rispecchiamento in cui risuonano le loro stesse fragilità. [...] La consapevolezza dei propri limiti induce un atteggiamento di maggior cautela nei confronti delle tecniche che non devono essere assolutizzate e ritenute risolutive: non è possibile «risolvere» le situazioni ma si può aiutare chi è in difficoltà cercando assieme le risposte possibili (Iori, 2009, pp. 15-16).

Più avanti, nel testo, affronteremo il problema del rapporto (molto stretto) fra ciò che oggi viene definito «competenza emozionale» e ciò a cui nel Settecento il filosofo Alexander Gottlieb Baumgarten diede il nome di «estetica». Ma già a partire da queste iniziali considerazioni possiamo affermare che se a scuola si desse importanza non solo al pensiero logico ma anche a quello analogico, produttore di libere associazioni, processi metaforici e scarti simbolici trasgressivi, la valutazione «oggettiva» risulterebbe impraticabile, e sarebbe inevitabile slittare su processi di ricerca e negoziazione di orizzonti di senso confrontabili ed eventualmente condivisibili, capaci di generare non valutazione ma autovalutazione e conseguente costruzione della conoscenza di sé.

Ma qui siamo nel mondo dei sogni: questo implicherebbe una riforma vera, una riedificazione del concetto stesso di scuola a partire dalla formazione e selezione degli insegnanti chiamati a svolgere, oggi più che mai, una professione di cura e d'aiuto per la quale oggi non è previsto un vero tirocinio condotto da tutor competenti, nonché la verifica

periodica della capacità di utilizzarne gli strumenti, mentre ci si accontenta della conoscenza in astratto di metodi e tecniche. Nella selezione del personale docente andrebbero senz'altro sondate la motivazione e l'attitudine alle relazioni, criterio che peraltro è considerato discriminante nel reclutamento del personale in altri ambiti lavorativi meno importanti e strategici.

Va da sé che andrebbe attuata una rivoluzione del contratto di lavoro degli insegnanti, che, da trasmettitori del sapere, dovrebbero diventare attori e registi di processi di co-costruzione delle conoscenze, in un quadro orario in cui compresenze e pratiche inter e trans-disciplinari fossero all'ordine del giorno. Tutto ciò mentre gli ambiti disciplinari potrebbero riacquistare senso dichiarando il loro specifico carattere di modalità di sguardi sul mondo, mentre, se interconnessi, permetterebbero di addentrarsi consapevolmente nella dimensione autentica ed epistemologicamente legittima della complessità. Ovviamente tutto ciò prevederebbe una nuova organizzazione degli spazi, degli arredi, della strumentazione, del setting.

Che fare, dunque, in attesa di un improbabile miracolo? L'unica *chance* è saltare sulla zattera della bellezza. Quando una relazione (educativa e non) è vissuta come emozionalmente significativa e gratificante perché capace di stimolare non solo la dimensione razionale e cognitiva ma anche la sfera affettiva ed estetica, essa, e i contenuti di cui è portatrice, vengono a loro volta vissuti come dotati di senso. O meglio: l'esperienza della bellezza e della gioia *annullano la domanda di senso*, perché nessuno si chiede se ciò che sta facendo ha senso quando è in una situazione capace di assecondare ciò che Freud definì il *principio di piacere*.

Franco Rella definisce la bellezza «un enigma», ma sottolinea che essa

si dà come un'esperienza compiutamente umana, rovesciando il senso abituale dei nostri atti e delle nostre conoscenze, per proporci un altro senso che riguarda il mondo, ma anche la nostra stessa vita (Rella, 1991, p. 43).

Per questa ragione la zattera della bellezza costituisce l'unica alternativa realistica al naufragio.