

# Educare alla riflessività. Il contributo dell'arte e della filosofia

di Federica Goffi, Andrea Giambetti\*

## Riassunto

Secondo Beck, Giddens e Lash, la società postmoderna, in quanto complessa e incerta, è caratterizzata dalla modernizzazione riflessiva. Tuttavia, il soggetto, a cui nell'epoca del postfordismo si richiede di sviluppare competenze e di apprendere ad apprendere, sembra abbandonarsi all'immediatezza edonistica, e dunque irriflessa, delle sensazioni, colmando la propria ricerca di senso nel valore simbolico della merce e nell'affermazione narcisistica di sé. Data la proliferazione di segni e immagini, la riflessività postmoderna può essere definita estetica, ma con una connotazione positiva, secondo Lash e Urry, in quanto sarebbe in grado di sviluppare capacità ermeneutiche ed empatiche, che stanno alla base di un'etica cosmopolita. Gli autori del presente articolo, pertanto, si interrogano sull'opportunità di educare alla riflessività attraverso strumenti per loro stessa natura riflessivi. Da un lato la filosofia, specialmente quella riflessiva propugnata da Ricoeur, dimostra come l'introspezione riflessiva vada di pari passo con la relazionalità esistenziale. Dall'altro lato, l'esperienza estetica ridimensiona lo spazio e il tempo del fruitore, producendo nuovi modi di vedere. Il concetto di riconoscimento, sia nell'ottica di Ricoeur, che in quella psicoanalitica dell'*Infant Research*, si fonda proprio sul confronto con l'alterità. L'arte e la filosofia, sin dalla più tenera età, come dimostrato dalla *Philosophy for children*, possono costituire due strumenti didattici che favoriscono un rispecchiamento non narcisistico, bensì fondato sul dialogo gadameriano, contribuendo a declinare la riflessività estetica del postmoderno nella dimensione etica.

**Parole chiave:** riflessività, filosofia riflessiva, esperienza estetica, riconoscimento, dialogo

---

\* Nello specifico, Andrea Giambetti è autore del sottoparagrafo 2.1.

## Education to reflexivity. The contribution of art and philosophy

### Abstract

According to Beck, Giddens e Lash, the complex and uncertain postmodern society is characterized by reflexive modernization. In the Post-Fordism age, the subject is asked to develop competences and to learn to learn, but he seems to lose himself into the irreflexive pleasure of his sensations, filling his search of meaning in the symbolic value of the merchandise and in a narcissistic affirmation of the Self. Due to the proliferation of signs and images, the postmodern reflexivity is aesthetic, but in a positive perspective, according to Lash and Urry, because it can favor hermeneutics and empathetic abilities, which are necessary to a cosmopolitan ethics. Therefore, this paper's authors question themselves about the opportunity to educate to reflexivity through reflexive instruments as well, because they are fed by uncertainty, doubt and critical judgment. At one side, philosophy, especially the reflexive one derived by Ricoeur, demonstrates that reflexive introspection comes together with existential relationality. To the other side, aesthetic experience, which comes from the work of art, as evocative object, change the observer's space and time, bringing new modalities of seeing and make recognition becoming possible. This last concept is based on the comparison with the other, according to Ricoeur, but also to the psychoanalytic *Infant Research perspective*. Art and philosophy, since earlier ages, as demonstrated by *Philosophy for children*, can be two didactic instruments which favor a not narcissistic mirroring, but nurtured by Gadamerian dialogue, allowing to declinate the aesthetic postmodern reflexivity into an ethic dimension.

**Keywords:** reflexivity, reflexive philosophy, aesthetic experience, recognition, dialogue

*First submission:* 07/03/2023, *accepted:* 02/05/2023

*Available online:* 25/07/2023

### La complessità esige la riflessività

L'epoca postmoderna (Lyotard, 1979) è stata definita da alcuni sociologi l'età della "modernità riflessiva" (Beck, Giddens & Lasch, 1999). U. Beck parla di una prima modernità, quella della società industriale, e di una seconda modernità, non lineare, ma globale e cosmopolita, quella della società riflessiva, appunto, ovvero della modernità che si confronta con sé stessa. Il

paradigma fordista, che caratterizzava la prima modernità, poteva essere paragonato a una grande piramide (Rullani, 2015) che stratificava saperi e conoscenze, una sorta di scala rigida e immobile, dall'alto al basso, che canalizzava e disciplinava. Nel postfordismo, la rottura di questa piramide provoca una sorta di "propagazione riflessiva", una circolarità nella produzione della conoscenza che implica un reinventare significati e percorsi.

In tal senso, la formazione si caratterizza sempre più come un viaggio, un viaggio che dura tutta la vita, *lifelong*, in cui centrale risulta il concetto di competenza: una combinazione di conoscenze, abilità, attitudini appropriate al contesto, per vivere in maniera costruttiva nella società della conoscenza (Pepe & Infante, 2007).

Il soggetto è immerso nel rischio e nell'incertezza (Beck, 2018). L'incapacità di controllare il futuro, l'obsolescenza progressiva della tecnologia, dei valori, dei prodotti e delle competenze dei lavoratori implicano sempre più un'autoreferenzialità dei fenomeni conoscitivi, facendo sì che dall'apprendimento si passi all'apprendere ad apprendere (Bresciani, 2012). Si verifica così un distacco dal peso della tradizione, e al soggetto non resta altra possibilità che scegliere come essere e come agire, esercitando una sorta di "sforzo riflessivo" dalla propria esperienza situata. «Il sé diviene un progetto riflessivo. Per scoprire ciò che noi siamo, ci interroghiamo su quello che vogliamo essere o ci sforziamo di diventare» (Giddens, 2008).

Tuttavia, se da un lato la complessità sviluppa spontaneamente il pensiero riflessivo, dall'altro, il soggetto, immerso nelle logiche assorbenti del "capitalismo antropofago" (d'Aniello, 2015) sembra abbandonarsi all'immediatezza edonistica e, dunque, irriflessa, delle proprie sensazioni, cedendo agli stimoli passivanti della merce (Casulli, d'Aniello & Polenta, 2019), e all'affermazione narcisistica di sé (Recalcati, 2013).

Z. Bauman (2001) segnava il passaggio dalla solidità dell'epoca moderna alla liquidità di quella postmoderna, proprio con la figura dell'uomo estetico rappresentato dal Don Giovanni kierkegaardiano. Il soggetto postmoderno è sempre più un artista dell'immaginazione, che trova i propri strumenti espressivi nell'attività fondamentale della società capitalista: il consumo. Si viene a creare una sorta di edonismo mentalistico, in quanto il consumismo è alimentato proprio dalla ricerca del piacere immaginativo legato al valore simbolico della merce (d'Aniello, 2015).

Da questo punto di vista, l'*aisthesis*, ovvero il sentire, è concepito come ciò che favorisce l'assenza di riflessione o la capacità di opporsi criticamente all'omologazione della cultura dei media. Secondo il propugnatore del pensiero postmoderno, ovvero J.F. Lyotard (1971), si verifica una predominanza

del figurale, che si oppone al mantenimento di una distanza cognitivo-razionale, provocando un'immersione nel desiderio e nelle sensazioni irriflesse (Serafini, 2017, p. 51).

P. Virilio parla di estetica come virtualizzazione del reale prodotto dalle nuove tecnologie «la velocità e l'iperstimolazione impedirebbero alla coscienza di operare riflessivamente, proprio a causa della sua ricezione non di realtà 'oggettive', ma di effetti speciali» (p. 87). Secondo U. Beck e A. Giddens (1994) ci sono due tipi di riflessività: strutturale, quella dell'agente che si libera dagli "obblighi" della struttura sociale e riflette sulle regole e le risorse di tale struttura, e autoriflessiva, ovvero quella dell'agente che riflette su sé stesso.

La riflessività dovrebbe essere per sua natura cognitiva, ma S. Lash la definisce estetica. La dimensione estetica della riflessività consiste proprio nell'individualismo espressivo del capitalismo consumistico contemporaneo che esige una capacità di interpretazione e di giudizio critico sul sistema e sui modi di mercificazione del mondo della vita.

Inoltre, secondo S. Lash e J. Urry (1994), la cultura delle immagini e dei segni e, dunque, la dimensione estetica della società tardo-capitalista, svilupperebbe la capacità di "co-sentire" l'altro, e dunque contribuirebbe alla formazione di una soggettività autenticamente relazionale. La società complessa è di natura estetica, ma tale estetica si fa veicolo di una mediazione riflessiva che conduce all'ermeneutica e dunque alla comprensione della diversità, che sembra essere la base di un'etica cosmopolita (Serafini, 2017).

## **L'arte e la filosofia: due strumenti "riflessivi"**

In questo paragrafo si prendono in esame due possibili "strumenti" per educare alla riflessività: la filosofia e l'arte. Per allenare la riflessività non serve un sapere tecnico-specialistico, quanto soprattutto il saper esercitare il dubbio che si nutre dell'interdisciplinarietà. La filosofia ha dunque un ruolo di primo piano, dato il rapporto privilegiato che intrattiene con il pensiero riflessivo (Contesini, 2016), la cui origine «sta sempre in una qualche forma di perplessità, confusione o dubbio» (Dewey, 1910, p. 76). Questi aspetti sembrano contraddistinguere anche la società complessa se «la sfida della globalità è dunque nello stesso tempo una sfida di complessità» (Morin, 2000, p. 6).

L'opportunità di trattare del ruolo educativo dell'arte, invece, sembra spontaneamente derivare dall'essenza "estetica" della società postmoderna, che è l'età della visibilità (Carmagnola, 2009). Inoltre, come messo in evidenza nel paragrafo precedente, i fautori della modernità riflessiva si sono

serviti proprio di complesse divagazioni di natura estetica per andare a confluire nell'etica.

## *Filosofia e riflessività*

Se la filosofia, in quanto tale, è per sua stessa natura "riflessiva", va rilevato però che esistono nell'esperienza speculativa occidentale correnti ed autori che più pervicacemente hanno inteso intraprendere il cammino periglioso della "riflessione", ovvero dell'atto attraverso il quale il soggetto pensante pone a tema sé stesso. In questo paragrafo prenderemo in considerazione soltanto una minima parte di questa straordinaria e multiforme esperienza del genio occidentale riferendoci, essenzialmente, ad alcune nozioni che fanno capo alla filosofia del *Sé* di matrice ricœuriana; essa infatti rappresenta, a nostro parere, uno degli esiti più fecondi di tale percorso che si innesta naturalmente nella riflessione pedagogica. In questa direzione la filosofia riflessiva e personalista del Novecento, suscitata, per contiguità o per reazione, dall'antica tradizione introspettiva scaturita dall'itinerario filosofico cartesiano, mostra ancora oggi tutta la sua straordinaria fecondità, come peraltro veniva sottolineato con acutezza da J. Nabert nel suo celebre saggio su *La philosophie réflexive* (1957). È tuttavia con la rottura rispetto alla tradizione cartesiana del *cogito* che, soprattutto tra Otto e Novecento si sviluppa in modo autonomo una originale filosofia riflessiva. Passando attraverso le esperienze di autori quali E. Boutroux (1845-1921), F. Ravaisson (1813-1900) e lo stesso J. Nabert (1881-1960), essa giunge, anche attraverso il fondamentale incontro con il personalismo di matrice francofona, ad una posizione come quella di P. Ricœur (1913-2005) che sussume, in modo compiuto e con esiti assolutamente originali, l'intero percorso della filosofia riflessiva propriamente detta<sup>1</sup>.

Opponendosi frontalmente alle filosofie di tipo egologico e di matrice cartesiana ed husserliana, Ricœur «condivide con i personalisti la repulsione verso le filosofie del soggetto», tuttavia la sua personale posizione ci avverte che «il *cogito* non può esser destituito dalla posizione di fondamento tramite un'operazione di facile abrogazione; occorre piuttosto desituare l'io penso dalla sua posizione trasformandolo, per via riflessiva, in un *Sé* che diviene

---

<sup>1</sup> «La filosofia di Ricœur è la filosofia riflessiva alla ricerca di sé stessa in dialogo con la fenomenologia, l'esistenzialismo, l'ermeneutica, la filosofia del linguaggio e in rapporto costante con le scienze, quelle umane in particolare. In molte deviazioni che sembrano portare altrove, la riflessione resta la stella polare che garantisce che l'orientamento, nonostante le apparenze, non è stato smarrito», O. Aime, *Senso ed essere. La filosofia riflessiva di Paul Ricœur*, Cittadella, Assisi 2007, pp. 10-11.

tale in forza dell'irruzione dell'alterità la quale, appunto, lo scardina da quella centralità orgogliosa ed egolatrica frutto illusorio di una certezza intesa come evidenza luminosa» (Giambetti, 2013, pp. 279-280). L'intento principale di ogni filosofia che voglia dirsi riflessiva è, dunque, spezzare la coincidenza narcisistica dell'io con sé stesso per esplorare le regioni dell'alterità che popolano l'esperienza concreta e storicamente situata del soggetto medesimo.

In tale direzione la filosofia ermeneutica ricœuriana giunge a dissociare due modelli diversi di identità personale: la "medesimezza" (*mémeté*) e l'"ipseità" (*ipseité*). Per medesimezza (dal latino *idem*) Ricœur intende una sclerosi dell'identità individuale, una sorta di irrigidimento e di pervicace ripiegamento su sé stessi che non permette un'efficace relazione con il mondo. Il "medesimo", dunque, è colui che si percepisce come invariabilmente identico, si afferma con rigidezza, pone il suo io come assoluto in un atto di egocentrismo ed egolatria che lo rendono impermeabile al dinamismo degli eventi e degli incontri. Esso gioca la sua battaglia contro il tempo, che difatti è il più pericoloso nemico di un'identità tutta costruita sulla rigida permanenza, ma che proprio per questo è destinato a non aprirsi mai all'incontro autentico con l'altro. Si tratta di un modello identitario già magistralmente descritto in epoca classica dal *mito di Narciso* che ne incarna l'intrinseco atteggiamento psicologico. L'errore di Narciso, infatti, inizia sin dalla sua ostinata caparbieta nel sottrarsi ad ogni relazione autentica con il mondo bucolico narrato dal mito, sino al punto da rimanere irretito dalla propria immagine riflessa nel fonte. In esso vi scopre la sua bellezza e da quel momento nulla lo attrae che non sia sé stesso, o meglio la propria immagine. Così egli cerca sé stesso ove più non esiste, confonde la propria immagine con la realtà e, in ultimo, compie l'errore esiziale di credere di aver incontrato l'altro mentre non ha incontrato che sé stesso (Lavelle, 1970). Questa falsa prospettiva, che simboleggia l'irrigidirsi ed il ripiegarsi dell'io entro una falsa interiorità coscienziale, mostra invece l'esito di un'identità patologica incapace di autentica relazione con l'altro; ciò che inizialmente in Narciso sembrava produrre gioia e meraviglia, diverrà ben presto un incubo mortifero. Il mito, infatti, punirà con la morte l'errore di Narciso: il fonte lo inghiottirà in quell'abisso nichilistico che altro non è se non l'immagine della sua stessa interiorità totalmente incapace di decentrarsi e di incontrare il mondo e l'altro nella loro consistenza ontologica. Narciso è dunque immagine di una identità patologica, concepita sul modello della medesimezza, che tende a replicare sé stessa in un'autentica sclerosi spirituale che rende l'individuo incapace di relazioni autentiche.

Diverso, e per certi versi incommensurabile, è il caso dell'ipseità (dal latino *ipse*), cioè di un'identità concepita in modo assolutamente alternativo

a quella della medesimezza che ci conduce sui sentieri della vera riflessività. Mentre l'identità-*idem* si strutturava senza rapporto all'altro, l'identità-*ipse* si fonda proprio su tale rapporto. È la mutualità di un rapporto personale che permette l'attestarsi di una forma identitaria riflessiva che possiamo definire non più un *Io* ma appunto un *Sé*. In effetti, a ben vedere, prima ancora dell'apertura esistenziale verso la concreta alterità degli uomini e delle autentiche relazioni interpersonali, l'alterità è una struttura già immediatamente e aprioristicamente installata nella profonda identità del soggetto pensante. In altre parole, quando l'io riflette su sé stesso vi coglie immediatamente la struttura archetipica dell'alterità in forza della quale prende coscienza di sé. La vera riflessività, dunque, emerge solo dopo il *detour* nell'alterità. *Iipse* e *alter*, cioè, devono cogliersi congiuntamente per poter attestare la propria identità partendo dal proprio opposto. In sostanza l'accorgersi del "tu" è la condizione del costituirsi di un "io" che, proprio perché si è colto in forza della relazione con un altro, può essere finalmente definito un *Sé*. Parafrasando Sant'Agostino potremmo dire che *l'altro è più intimo al Sé del suo stesso Io*. La vera dimensione interiore della riflessione coglie, dunque e immediatamente, la relazione con *Altri*. La persona è relazione: *Altri* è installato al cuore del *Sé*. Il *Sé* ospita (in sé) una presenza, ovvero la presenza d'*Altri*. Ciò fonda l'assoluta priorità della relazione interumana quale elemento coesenziale ad ogni atto educativo.

### ***“Riflettersi” nell’arte***

Se per dirla con J. Dewey (1934) “l’arte è esperienza”, e la riflessività parte dall’esperienza, sembrano esserci tutti i presupposti per indagare sulla possibile valenza dell’arte come esercizio del pensiero riflessivo. Poiché questo implica «fare delle proprie azioni un oggetto del pensiero, sviluppando un punto di vista esterno su di sé» (Colombo, 2005, p. 8), allora l’opera d’arte potrebbe fungere da elemento di rispecchiamento, per interrompere il flusso lineare dei pensieri e le costruzioni quotidiane del senso comune.

L’arte dà l’opportunità di educare lo sguardo (Goffi, 2014), di trasformarlo al fine di generare nuove possibilità d’azione. Risulta spontaneo il rapporto tra percezione estetica ed *epoché*, una sorta di sguardo diretto all’essenza delle cose che, tramite la sospensione del giudizio, consente di guadagnare un punto di vista esterno a sé stessi, un’apertura problematica che offre all’io la possibilità di interrogarsi sui propri vissuti.

Il concetto di rispecchiamento, inoltre, quando si parla di arte, rimanda al decisivo ruolo che i neuroni specchio hanno nell’empatia, che parte proprio dal percepire esteticamente il volto dell’altro, per sintonizzarsi, poi, sui suoi vissuti emotivi (Freedberg, 2007; Rizzolatti & Sinigaglia, 2006).

Anche in ambito psicoanalitico l'esperienza estetica si fonda sulla centralità del concetto di sguardo come chiave di accesso all'empatia. Secondo D. Meltzer (2008) il conflitto estetico si crea quando ci si domanda fino a che punto la bellezza esterna dell'oggetto corrisponda alla bontà del suo interno, ai suoi sentimenti e alle sue intenzioni. W. Bion (1984) dopo il poeta J. Keats, definì questa capacità di tollerare il conflitto estetico come capacità negativa, facendone il concetto centrale dell'opera *Apprendere dall'esperienza*.

Secondo J. Mezirow (2003) l'esperienza si traduce, per mezzo della riflessione, in "una mutata prospettiva concettuale"; l'aspetto importante ai fini educativi, infatti, è proprio quello di cambiamento che sembra avere un rapporto naturale con quello di riflessività. L'esperienza estetica, in quanto attività della coscienza basata sulla riflessione, incide sulle nostre relazioni con il mondo poiché la realtà spaziale e quella temporale dell'esperienza sono ampliate, spingendoci a ridisegnare le nostre azioni secondo nuovi schemi (Cecchi, 2014). Da qui lo stretto rapporto che la narratività intrattiene con la riflessività, poiché «l'io narrativo è l'io che riflette nel tempo e sul tempo» (Colombo, 2005, p. 17). La forma estetica attua un vero e proprio "lavoro pedagogico" (Goffi, 2018), in quanto «non resta come un reperto depositato nella coscienza, ma lavora ad aprire nuovi problemi per la ricerca di altre soluzioni» (Cecchi, 2014, p. 139). La competenza dell'apprendere ad apprendere, allora, ha uno stretto rapporto con la capacità di "vedere altrimenti", e ciò è massimamente consentito dal prodotto artistico che crea ambiguità, sospensione, *sense-making*.

Secondo Ricoeur, l'opera d'arte mette a nudo proprietà del linguaggio che, altrimenti, resterebbero invisibili e inesplorate (Ricoeur, 1997). Attraverso il giudizio riflettente, nell'opera d'arte viene iconizzato il rapporto singolare dell'artista con il mondo. Ogni opera d'arte, cioè, è una risposta singolare ad una specifica questione sollevata dall'artista e «andare fino in fondo alla esigenza di singolarità significa offrire la sua massima possibilità alla più grande universalità» (p. 250).

Con il concetto di rifigurazione, tradotto con l'espressione "metafora viva", Ricoeur intende la capacità che l'opera possiede di ristrutturare il mondo del lettore, metterlo a soqquadro rimodellando le sue aspettative. Le potenzialità della *mimesis* consistono non nel rappresentare fedelmente il reale, ma nel riscoprire aspetti inediti dell'esperienza. L'esemplarità dell'opera, attraverso un raccoglimento preriflessivo e immediato in rapporto alla situazione che essa rappresenta, rende possibile un distacco dall'utilitaristico, così che l'esperienza del bello ci conduce alla moralità.

La finzione per Ricoeur richiama anche il concetto di intersoggettività: è poiché si tende ad attribuire agli altri, attraverso l'immaginazione, ciò che si



potrebbe pensare in determinate condizioni che è possibile l'esperienza dell'*Einfühlung*.

La relazione intersoggettiva viene allora inglobata all'interno della tradizione storica, mediata attraverso i testi che si sottopongono all'interpretazione. «Il testo è, per eccellenza, il supporto di una comunicazione in situazione di distanza e grazie ad essa» (Ricoeur, 1986, p. 39).

La continuità tra l'ermeneutica e la teoria della formazione si riscontra nel momento in cui P. Ricoeur (1986) afferma che «il testo è la mediazione attraverso la quale noi comprendiamo noi stessi» (p. 111) e che «l'autocomprensione passa indirettamente per la comprensione dei segni culturali nei quali l'io si documenta e si forma [...]» (p. 148), dunque la costruzione dell'io e quella del senso sono contemporanee, concetto che il filosofo traduce con quello di “appropriazione”. Il concetto di alterità viene inglobato nell'identità stessa del soggetto, se concepita nell'ottica di identità narrativa, ovvero che si dispiega nel tempo. «Tale funzione mediatrice che l'identità narrativa del personaggio esercita tra i poli della medesimezza e dell'ipseità è attestata, essenzialmente, dalle variazioni immaginative alle quali il racconto sottopone questa identità» (Ricoeur, 1983, p. 240).

Un altro concetto fondamentale è quello di riconoscimento, che è strettamente legato all'immaginazione metaforica, poiché «riconoscere [...] significa pensare sotto un'unica denominazione due cose contraddittorie» (Ricoeur, 2005, p. 79). Questo sottolinea l'esigenza dell'uomo di riconoscere sé stesso attraverso l'immagine del proprio altro, che si tratti del bisogno di infinito, o dell'opera nella quale egli iscrive la propria speranza di apertura di questo limite su un orizzonte altro (Annovazzi, 2013).

Anche in ambito psicoanalitico A. Stokes (1965) afferma che l'apprezzamento estetico è una modalità di riconoscimento. Questo grazie ad alcune caratteristiche intrinseche dell'esperienza estetica: l'affettività del percepire, l'emergenza emotiva della soggettività come risposta, la costituzione dell'oggetto estetico in un atto di riconoscimento, appunto, e il piacere che ne deriva come unità soggettiva di questa esperienza (Desideri, 2004).

L. Sander (2005), padre dell'*Infant Research*, utilizza il concetto di riconoscimento proprio per spiegare l'intero sviluppo dell'identità, poiché consiste in una validazione dell'esperienza interna del bambino che lo porta ad affermare la sua unicità. Se questo processo viene meno, il rischio è quello di un soggetto orientato verso il mondo esterno, e non verso i propri desideri/bisogni, e che dunque sviluppa un falso sé. Il riconoscimento è una sorta di consapevolezza condivisa, che implica la gioia di esistere, di poter essere vivi. Questa sarebbe consentita da una sorta di “spazio aperto” (Ceragioli, 2012), un rapporto armonico che si crea quando l'altro rispetta e riconosce il

nostro desiderio d'essere; è il paradosso stesso dell'intersoggettività, tra separatezza e distanza. Quanto appena affermato sembra riassumere proprio il concetto di “pensiero dialogico” di M. Buber (1997), che sarà approfondimento nelle argomentazioni che seguono.

## **La riflessività “in azione”: prospettive etiche ed educative**

La riflessività, anche nei contesti didattici, consiste nella capacità di conversare con la situazione, senza separare il pensiero dall'azione. Nell'ottica di D. Schön (1991), dunque, pratiche di insegnamento/apprendimento riflessive trovano un terreno fertile proprio nelle situazioni caratterizzate da incertezza o unicità, e sono da considerarsi una sorta di “esperimento esplorativo” che porta alla scoperta di nuovi percorsi di senso.

Ne risulta una concezione relazionale e reticolare della conoscenza in cui «apprendere implica il divenire una persona diversa in relazione alle possibilità aperte da quei sistemi di relazione» (Allodola, 2015). Dare valore alla riflessione sull'esperienza consente dunque di impedire che gli *habitus* che abbiamo introiettato ci determinino completamente.

Se narcisismo vuol dire cecità all'altro e scarsa capacità “autoriflessiva”, frutto di un sé “vuoto” che non si è sufficientemente rispecchiato nel *care-giver*, allora si potrebbero utilizzare proprio la filosofia e l'arte nella pratica didattica come specchi “perturbanti”, in cui riconoscersi integrando prospettive di sé e dell'altro. Nella “società dei selfie” (Di Gregorio, 2017) il narcisismo sembra essere alimentato anche dall'uso dei social network, con i quali, all'aumentare dell'interesse per la propria immagine, non corrisponde un aumentato interesse per l'altro (Recalcati, 2013).

Come sottolinea R. Diodato (2018), la nostra è una società talmente estetizzata da anestetizzare il nostro sentire; possiamo parlare di superficialità estetica come sinonimo di mancanza di criticità di giudizio e di autonomia personale. Pertanto, in quella che abbiamo definito la modernità riflessiva è importante “riflettere sulla bellezza”. Oltre a un effetto di spiazzamento percettivo e, dunque, cognitivo, la bellezza fa emergere l'irrinunciabilità della categoria della relazione. «Una cosa è bella nell'incontro, nel riconoscimento» (*Ibidem*). L'esperienza estetica, perciò, è una relazione che viene in luce.

È opportuno fare un paragone tra l'opera d'arte e l'oggetto evocativo di C. Bollas (2008), ovvero un oggetto che permette al Sé di esprimersi. Nei contesti didattici, usare le immagini come oggetti evocativi (Formenti, Lauraschi & Rigamonti, 2017) favorisce la sensorialità relazionale dell'espe-

rienza cognitiva, creando un rapporto tra narrazione, riflessività e apprendimento. La *co-operative inquiry* di J. Heron (1996) pone al centro la riflessività personale e condivisa stimolata dall'esperienza e dalle diverse rappresentazioni che essa provoca nei partecipanti. L'immagine, dato il suo potere evocativo, consente di rappresentarsi in modo creativo: «ne deriva un percorso di dis-conoscimento dell'Io attraverso gli elementi artistici e un ri-conoscimento attraverso la rielaborazione personale della comunicazione tra Io che esplora ed Io che cela» (De Carlo, 2011, p. 49).

In questa prospettiva possiamo considerare l'opera d'arte come estensione del Sé, in quanto ci seduce nel momento in cui ci mette di fronte agli occhi la nostra dimensione più recondita. Con l'opera d'arte si fa esercizio di empatia in quanto l'io si specchia nell'opera così come si specchia nell'Altro e «in questo processo riflessivo entrambi si definiscono, anzi si costituiscono» (Leone, 2012, p. 2).

Si tratta dunque di un processo dialogico, riflessivo e dell'agire che si sviluppa attraverso similarità e differenze. Una relazione così concepita chiama necessariamente in causa il modello gadameriano di dialogo (Gadamer, 1960), che considera l'incontro come esperienza che coinvolge e muta i partecipanti: allo svelarsi dell'alterità si accompagna la scoperta dell'identità. Anche nella prospettiva dell'*Art based research*, che si occupa della relazione tra arte, esperienza, indagine e pedagogia, il lavoro artistico è funzionale a sviluppare dibattito pubblico, generando «una provocazione al cambiamento per esplicitare processi ed esperienze condivise che non sono leggibili o accessibili attraverso modalità scientifiche tradizionali» (Pastore, 2015, pp. 266-271).

I prodotti delle attività grafico-pittoriche sono esercizi di mentalizzazione (Gilli, 2016); l'opera d'arte sarebbe cioè una realtà “inter-mentale” che promuove l'incontro di menti. In base alla rete rappresentazionale del fenomeno artistico, teorizzata da N. Freeman (2012), composta da artista-mondo-opera-fruttore, quest'ultimo sarebbe un osservatore non neutrale che co-costruisce il significato dell'opera attraverso il rapporto con la propria mente. L'oggetto artistico consente di strutturare un laboratorio comunicativo transmodale e, nello stesso tempo, aiuta ad “allenare il pensiero complesso”, dato che anche secondo il critico H. Rosenberg (1983) i prodotti artistici sono “*anxious objects*” che facilitano la riflessività come dubbio, incertezza, complessità. Al fine di includere il fruitore nel ragionamento mentalistico, tuttavia, uno strumento indispensabile sembra essere la discussione democratica consentita proprio dalle pratiche riflessive, anche con i più piccoli.

Per questo, può risultare spontaneo richiamare la *Philosophy for Children* (PC4), un esempio di approccio educativo (costituito da racconti per bambini

e da manuali per l'insegnante) che, come sostiene il suo fondatore, M. Lipman (2005), ha come obiettivo quello di insegnare a pensare, a produrre giudizi critici. Il fine è quello di sviluppare il pensiero riflessivo, un pensiero di livello superiore, basato sulla combinazione tra pensiero logico e magico.

Secondo i fautori di questo campo di studi, l'arte si dimostra come un valido strumento educativo, a patto che nei contesti didattici venga insegnata dando priorità proprio alla conversazione in un'ottica democratica. Ciò è stato dimostrato dai risultati di una ricerca che aveva l'intento di «raccolgere dati esplorativi riguardo alle qualità e allo sviluppo dell'esperienza estetica lungo l'arco della scolarizzazione [...]» (Santi, 2002, p. 112). Si è potuto così confermare quanto era stato sostenuto da M. Parsons in *How we understand art* (1987), ovvero che non esiste un rapporto direttamente proporzionale tra l'aumentare dell'età e la comprensione dell'arte. Gli studi di Parsons e del gruppo di ricerca della *Philosophy for Children* hanno ribadito che «la comprensione artistica richiede sempre e comunque la conversazione, lo scambio di idee, la partecipazione ad una tradizione» (Santi, 2002, p. 114).

Da questo punto di vista l'opera d'arte non è più solo un testo da interpretare, ma un pre-testo per stimolare attività di riflessione, di giudizio, consentite in particolare proprio dagli oggetti “divergenti” (Dallari & Francucci, 1998). Questi sembrano essere massimamente rappresentati proprio dai prodotti dell'arte contemporanea, di cui anche F. Cambi (2005, p. 251) ne auspica la centralità all'interno di un laboratorio che ne faciliti la comprensione riflessiva, stimolata dai valori estetici e dunque espressivi e formali, e una lettura aperta alle svariate interpretazioni, poiché è una sorta di specchio della nostra società “complessa”.

Mentre la conversazione è finalizzata ad uno scopo, il dialogo è una forma di ricerca poiché si spinge fin dove conduce l'argomentazione, seguendo i movimenti logici del pensiero. M. Buber (1997) lo definisce come un discorso in cui «ciascuno dei partecipanti intende l'altro o gli altri nella loro esistenza e particolarità e si rivolge loro con l'intenzione di far nascere una vivente reciprocità» (p. 205). Secondo M. Lipman (2005), la parte fondamentale del processo educativo non è l'acquisizione di informazioni, bensì la comprensione delle relazioni interne tra gli argomenti oggetto di indagine. Il paradigma riflessivo considera l'educazione al pari di una ricerca, in cui sia insegnanti che allievi si pongono domande.

La filosofia sembra per sua natura legata al giudizio critico, ma quest'ultimo non potrebbe nulla senza il pensiero creativo e *caring*, ovvero senza immaginazione e affettività, di cui si avvalgono maggiormente i linguaggi artistici. «Esemplificativo del pensiero creativo è quello applicato alla creazione artistica, alla codifica particolare attraverso cui un'opera ci nasconde al nostro stesso sguardo» (p. 270). Riflettere sui prodotti artistici è utile per

comprendere la propria e l'altrui esperienza e per dare voce, attraverso un processo di domanda e risposta, all'intima connessione che si crea tra ciò che viene osservato nell'opera d'arte e ciò che si sente internamente (Tackett, 2021). Anche l'UNESCO (2022), nel post-pandemia, celebra l'educazione artistica per l'incredibile potere di resilienza della creatività umana. Essa infatti si è dimostrata un'indispensabile fonte di supporto psicologico, di connessione tra le persone, e di sostegno all'apprendimento, gettando le basi per il *lifelong learning* e un'educazione di qualità.

Si è dunque ampiamente dimostrato come l'arte e la filosofia siano due strumenti didattici che, alimentando la commistione del pensiero critico, creativo e *caring*, consentono di "educare" l'essenza estetica della riflessività postmoderna verso una forma di pensiero qualitativamente superiore e spontaneamente orientata all'etica del noi.

## Riferimenti bibliografici

- Aime, O. (2007). *Senso ed essere. La filosofia riflessiva di Paul Ricœur*. Assisi: Cittadella.
- Allodola, V. F. (2015). *Agire riflessivo*, testo disponibile al sito: <http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it>, ultimo accesso: 13/08/2019.
- Annovazzi, C. E. (2013). Tra parola e immagine. Prospettive estetiche nella poetica di P. Ricœur, *Enthymema*, 9, pp. 90-103. Doi: 10.13130/2037-2426/3532.
- Bauman, Z. (2001). *Missing community*. Cambridge: Polity Press (trad. It., *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza, 2003).
- Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order* (trad. it. *Modernizzazione riflessiva. Politica, tradizione ed estetica nell'ordine sociale della modernità*. Trieste: Asterios, 1999).
- Beck, U. (1999). *World Risk Society*. Polity Press (trad. it. *La società globale del rischio*. Trieste: Asterios, 1999).
- Bion, R.W. (1984). *Learning from experience*. London: Routledge (trad. it. *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando, 2009).
- Bollas, C. (2008). *The evocative object world*. London: Routledge (trad. it. *Il mondo dell'oggetto evocativo*. Roma: Astrolabio, 2009).
- Bresciani, P.G. (a cura di) (2012). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Buber, M. (1954). *Die Schriften über das dialogische Prinzip*. Heidelberg: Lambert Schneider (trad. it. *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: Edizioni San Paolo, 1997).
- Cambi, F. (2005). L'arte contemporanea e il suo valore formativo. *Rassegna di pedagogia*, 63(3-4), pp. 247-253.
- Carmagnola, F. (2009). *La visibilità*. Milano: Guerini.

- Casulli, S., d'Aniello, F., Polenta, S. (2019). *Consumi precari e desideri inariditi. L'educazione al tempo del neoliberalismo*. Fano: Aras edizioni.
- Cecchi, C. (2014). *Il continuo e il discreto. Estetica e filosofia dell'esperienza in J. Dewey*. Milano: FrancoAngeli.
- Ceragioli, F. (2012). "Il cielo aperto" (*Gv 1, 51*). *Analitica del riconoscimento e struttura della fede nell'intreccio di desiderio e dono*. Torino: Effetà Editrice.
- Colombo, M. (2005). Dalla riflessività alle pratiche riflessive. In M. Colombo (Ed.). *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva Internazionale* (pp. 7-34). Milano: Vita e Pensiero.
- Contesini, S. (2016). La pratica riflessiva. *Reflective Management, 4*, testo disponibile al sito: <https://www.formazione-cambiamento.it>, ultima consultazione: 5/07/2023.
- Dallari, M., Francucci, C. (1998). *L'esperienza pedagogica dell'arte*. Scandicci: La Nuova Italia.
- d'Aniello, F. (2015). *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*. Fano: Aras edizioni.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Penguin Book.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co. Edition (trad. it. *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia, 1973).
- Desideri, F. (2004). *Forme dell'estetica. Dall'esperienza del bello al problema dell'arte*. Roma-Bari: Laterza.
- Di Gregorio, L. (2017). *La società dei selfie. Narcisismo e sentimento di sé nell'epoca dello smartphone*. Milano: FrancoAngeli.
- Diodato, R. (2017). *Un mondo estetizzato ma povero di bellezza*. Testo disponibile al sito: <https://www.gazzettafilosofica.net>, ultimo accesso: 27/02/2023.
- Formenti, L., Luraschi, S., Rigamonti, A. (2017). L'oggetto evocativo. Innovazione, riflessività e trasformazione nella didattica universitaria. *Encyclopaideia, 21*(48), pp. 5-27. Doi: 10.6092/issn.1825-8670/741.
- Freeman, N. (2012). A sense of pictorial possibility. Minimalist drawings by you and other people. In A. Farneti e I. Riccioni, *Arte, psiche e società* (pp. 107-119). Roma: Carocci editore, 2012.
- Freedberg, D. & Gallese, V. (2007). Movimento, emozione ed empatia nell'esperienza estetica. In A. Pinotti & A. Somaini (a cura di). *Teorie dell'immagine* (pp. 331-352). Milano: Raffaello Cortina.
- Gadamer, H.G. (1960). *Wahrheit und Methode*, Tübingen: Mohr (trad. it., *Verità e Metodo*. Milano: Bompiani, 2001)
- Giambetti, A. (2013). *Ricœur nel labirinto personalista*. Milano: FrancoAngeli.
- Giddens, A. (2007). *Intervista: la modernità riflessiva e l'azione politica come strumenti per risolvere i problemi delle società contemporanee*, testo disponibile al sito: [sociologia.tesionline.it](http://sociologia.tesionline.it), ultima consultazione: 27/02/2023.
- Gilli, G. (2016). Riflessività. Attività grafico-pittoriche e arte: un circolo vizioso. *Ricerche di psicologia, 3*, pp. 423-432. Doi: 10.3280/RIP2016-003011.
- Goffi, F. (2014). *La complessità dello sguardo. Quando l'esperienza estetica incontra l'educazione*. Fano: Aras.

- Goffi, F. (2018). Il “lavoro pedagogico” della forma. Uno studio preliminare, *Ricerche di pedagogia e didattica*, 13(1), pp. 171-192. Doi: 10.6092/issn.1970-2221/7810.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry. Research into the human condition*. London: Sage Publications.
- Lash, S., Urry, J. (1994). *Economies of signs and space*. London: Sage.
- Lavelle, L. (1939). *L'erreur de Narcisse*, Grasset: Paris (trad. it., *L'errore di Narciso*. Padova: Liviana, 1970)
- Leone, S. (2012). La relazione speculare tra identità e alterità: dialogo e riconoscimento tra riflessi e ombre. *Metabasis*, 7(14), pp. 1-19. Doi: 10.1445/104626.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it., *Educare al pensiero*. Milano: Vita e pensiero, 2005).
- Lyotard, J.F. (1971). *Discours, figure*. Paris: Klincksieck (trad. it., *Discorso e figura*. Milano: Mimesis).
- Lyotard, J.F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris: Editions de Minuit (trad. it., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Roma: Feltrinelli, 2014).
- Meltzer, D. & Meg Harris, W. (2008). *The Apprehension of Beauty: The Role of Aesthetic Conflict in Development, Art and Violence*. New York: Karnac Books.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Hoboken: Wiley (trad. it. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina, 2003).
- Morin, E. (1999). *La Tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Le Seuil (trad. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina, 2000).
- Morin, E. (1985). Le vie della complessità. In G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità* (pp. 49-60). Milano: Feltrinelli.
- Nabert, J. (1994). *L'expérience intérieure de la liberté et autres essais de philosophie morale*. Paris: PUF.
- Parson, M. J. (1989). *How We Understand Art. A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pastore, S. (2015). Per una ricerca pedagogica “ad arte”. In G. Elia (a cura di). *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione* (pp. 266-272). Milano: FrancoAngeli.
- Pepe, D., Infante V. (2017). *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, testo disponibile al sito: [isfol.isfol.it](http://isfol.isfol.it), ultimo accesso 28/02/2023.
- Recalcati, M. (2013). Narciso in trappola nello specchio della tecnologia, *la Repubblica*, testo disponibile al sito: <https://rassegnafp.wordpress.com>, ultimo accesso: 28/02/2023.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et recits*, tome 1, Paris: Editions du Seuil (trad. it., *Tempo e racconto*, vol. 1. Milano: Jaca Book, 1986)
- Ricoeur, P. (1997). *La critique et la conviction. Entretien avec François Azouvi et Marc de Launay*, Paris: Hachette (trad. it., *La critica e la convinzione. Intervista con Francois Azouvi e Marc de Launay*, trad. it. Milano: Jaca Book, 1997).

- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*, tome 2, Paris: Editions du Seuil (trad. it., *Dal testo all'azione*, vol. 2. Milano: Jaca Book, 1993).
- Ricœur, P. (2004), *Parcours de la reconnaissance*, Paris: Stock (trad. it., *Percorsi del riconoscimento*, Milano: Raffaello Cortina, 2005).
- Rosenberg, H. (1983). *The anxious object*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rullani, E. (2015). Intermediazione: una nuova prospettiva. In E. Rullani, R. Sebastiani, D. Corsaro, C. Mele, *Intelligenza relazionale. Nuove idee per l'economia dei servizi* (pp. 40-55), Milano: FrancoAngeli.
- Sander, L. (2005). Pensare diversamente. Per una concettualizzazione dei processi di base dei sistemi viventi. La specificità del riconoscimento, *Ricerca psicoanalitica*, 16(3), pp. 267-300.
- Santi, M. (2002). Filosofare per capire l'arte. Uno studio esplorativo sulla comprensione artistica in diverse età scolari. In A. Cosentino (Ed.), *Filosofia e formazione* (pp. 111-134). Napoli: Liguori.
- Schön, D.A. (1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*, Basic Books (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo, 1993)
- Serafini, L. (2017). *Etica dell'estetica. Narcisismo dell'Io e apertura agli altri nel pensiero postmoderno*. Macerata: Quodlibet Studio.
- Stokes, A. (1965). The invitation in art. In S. Gosso (a cura di). *Psicoanalisi e arte. Il conflitto estetico* (pp. 75-84), Milano: Mondadori, 2001.
- Tackett, A. (2021). Pandemic Reflections: Cultivating Authentic Learning Through Reflection in Art Class. *Art education*, 74(6), pp. 33-36. doi: 10.1080/00043125.2021.1954472.
- UNESCO (2022). *UNESCO celebrates the power of art and education across the globe*, testo disponibile al sito: <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-celebrates-power-art-and-education-across-globe>, ultima consultazione: 5/03/2023.
- Virilio, P. (1989). *Esthétique de la disparition*, Paris: Galilée, (trad. it. *Estetica della sparizione*. Napoli: Liguori, 1992).