

La riflessività estetica: fra estetizzazione e ricerca di nuove forme di autenticità

Aesthetic reflexivity: Between aestheticization and the search for new forms of authenticity

Stefano Polenta*

Riassunto

Il contributo indaga le connessioni fra arte e educazione nell'ambito della crescente "riflessività" che caratterizza la nostra epoca evidenziando, da un lato, come la moltiplicazione di segni e simboli oggi disponibili consenta una più estesa realizzazione delle molteplici possibilità presenti in ciascuno di noi; dall'altro lato, richiamando l'attenzione sulla crescente divaricazione fra "simbolo" e "significato" – testimoniata dalla pervasiva "estetizzazione" della vita quotidiana – che rende più difficile trovare una risposta convincente alle questioni esistenziali cruciali che contrassegnano l'essere umano. Ne segue una carenza di "significato" che può trovare una risposta, nell'ipotesi avanzata dal contributo, nel riaccreditare la funzione integrativa e organica dell'esperienza estetica, che permette di cogliere – in linea con l'epistemologia della complessità – quei fenomeni autopoietici che stanno alla base anche dei processi educativi.

Parole chiave: riflessività, estetizzazione, arte, educazione, autenticità, autopoesi

Abstract

The paper investigates the connections between art and education in the context of the growing "reflexivity" that characterizes our era, highlighting, on the one hand, how the multiplication of signs and symbols available today allows for a more extensive realization of the multiple possibilities present in each one; on the other hand, drawing attention to the growing gap between "symbol" and "meaning", evidenced by the pervasive "aestheticization" of daily life. This makes more difficult for people to find a convincing answer to the crucial existential questions that characterizes the human being. What follows is a lack of "meaning" which can find an answer, in the hypothesis advanced by the contribution, in re-accrediting the integrative and organic function of the aesthetic experience, which allows us to grasp – in line with the epistemology of complexity – those autopoietic phenomena which also underlie educational processes.

Key words: reflexivity, aestheticization, art, education, authenticity, autopoiesis

* Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata, e-mail: stefano.polenta@unimc.it.

Articolo sottomesso: 03/09/2023, accettato: 16/11/2023

Pubblicato online: 29/12/2023

1. La “modernità riflessiva”

La modernità sembra caratterizzarsi per il suo carattere *riflessivo*. Ma cosa intendiamo per riflessività?

Per Giddens «la riflessività della vita sociale moderna consiste nel fatto che le pratiche vengono costantemente riformulate alla luce dei nuovi dati acquisiti in merito a queste stesse pratiche, alterandone così il carattere in maniera sostanziale» (1994, p. 46). Se nelle società premoderne, egli ricorda, la riflessività resta in buona parte limitata alla reinterpretazione e chiarificazione della tradizione, con l'epoca moderna la riflessività pervade le basi stesse della riproduzione del sistema.

Ne segue che il nostro modo di vivere, sentire, capire noi stessi e il mondo che ci circonda è profondamente influenzato dal modo in cui questo sentire e capire viene codificato dal sapere diffuso (di tipo scientifico ma anche appartenente al “mondo comune”) e restituito alla nostra attenzione per consentirci di formarci un'idea del mondo e di noi stessi. Il “sapere su” entra nell'essenza del nostro modo di rapportarci alla realtà e a noi stessi, secondo una pervasiva logica del *feedback*.

Le ricadute educative sono significative. L'essere umano ha, infatti, bisogno di «autooggettivarsi» (Bachtin, 1989, p. 36) per diventare se stesso, deve riconoscere sé in qualcosa che è “altro” da sé, fin da quando il bambino inizia a vedere se stesso guardando negli occhi della madre, come spiega Winnicott nel suo contributo: *La funzione di specchio della madre e della famiglia nello sviluppo infantile* (2005, cap. 9). In questa prospettiva, la riflessività della modernità rappresenta un'inestimabile opportunità emancipatoria in quanto offre a ciascuno di noi una notevole quantità di materiale simbolico con il quale identificarsi per edificare la propria identità, incrementando la possibilità di dar voce a tutte le “parti del sé”.

Alcuni Autori enfatizzano gli aspetti positivi di questa riflessività, che genererebbe un'enorme quantità di materiale simbolico arricchendo il percorso di crescita di ciascuno, con ricadute anche nella possibilità di sviluppare nuove forme di partecipazione e di impegno etico.

Per altri Autori, invece, la radicalizzazione della riflessività alimenterebbe, per un verso, il potere acquisitivo e narcisistico di un soggetto sempre più isolato e, per altro verso, il funzionamento sistemico-astratto della società, ostacolando il percorso di soggettivazione di ciascuno.

Ricostruiamo brevemente le due prospettive avendo cura di sottolinearne le implicazioni sul versante estetico e su quello educativo, procedendo poi, nei paragrafi successivi, a una loro ulteriore problematizzazione e integrazione, seguendo come filo argomentativo il ruolo formativo dell'arte.

2. Verso una riflessività estetica...

Pur con una quantità di posizioni che non è possibile dettagliare in questo breve contributo, Autori come S. Lash, J. Urry, A. Giddens, U. Beck, N. Luhmann, M. Maffesoli tendono a pensare che la riflessività moderna possa autofondersi riflessivamente, generando al suo interno nuovi spazi simbolici, etici, relazionali e di soggettivazione. Segni, simboli, miti e narrazioni diventano utilizzabili a vantaggio della crescita del soggetto e della sua auto-educazione.

Poiché tali universi simbolici coinvolgono primariamente la sfera emotivo-espressiva, l'estetica gioca in essi un ruolo centrale. Anzi, l'intera riflessività postmoderna può essere caratterizzata come "estetica" (cfr. S. Lash, 1994). Infatti, poiché al venir meno dei "noumeni" diventano centrali i "fenomeni" (Maffesoli, 2009, p. 121), l'intero scenario postmoderno, ormai privo dell'ancoraggio a una supposta "realtà", viene a coincidere con la sua stessa fenomenicità: «siamo ormai divenuti consapevoli della possibilità di trasformare l'ambiente umano nel suo insieme in opera d'arte» (M. McLuhan cit. in Baudrillard, 2006, p. 79).

Per Maffesoli (2009, p. 121), i fenomeni hanno una propria consistenza empirica da apprezzare sensorialmente¹ – privilegiando il gusto, il tatto, l'udito (non lo sguardo che "mentalizza" e "oggettivizza") – e emotivamente – mettendo in primo piano l'esperienza del benessere, potenziando l'intuizione e anche aspetti connotabili come "etici", perché coinvolgono la partecipazione e l'empatia. Queste considerazioni prefigurano, così, un'estetica con implicazioni etiche (cfr. Serafini, 2017, capp. 3 e 4), che diventa il nuovo *ground* sul quale collocare una relazionalità fra esseri umani all'insegna dell'apertura e della contaminazione reciproca a livello etico-estetico-comunicativo, dove a valere non è l'aspetto concettuale, ma quello *embodied*.

La moltiplicazione di simboli disponibile nella modernità estetica incrementa le possibilità di autocomprensione, amplifica l'autoriflessività mediata da mode e sensibilità su scala planetaria, incoraggia l'espressione di sé e la ri-

¹ Si tratta di una prospettiva diversa dalla fenomenologia husserliana, che intende superare l'idealismo e l'empirismo, anche se poi Maffesoli ammette l'esistenza di una ragion d'essere insita nei fenomeni, non meglio argomentata.

cerca della propria autenticità. Il “sé”, concepito come “apertura”, tende a svincolarsi dall’enfasi sul “percorso individuazione” che ha caratterizzato intere generazioni in cerca del proprio “ruolo” nel mondo e si coniuga, in particolare nei giovani, con la ricerca di forme di partecipazione dove sia possibile mantenere il contatto con una parte fusionale, de-individuata, sottratta ai processi di “investimento oggettuale”. Questi aspetti hanno significative ricadute nei processi educativi che, ormai svincolati da forme autoritarie e paternalistiche tipiche del passato per aprirsi a modalità basate sul dialogo e la comprensione all’insegna dell’autenticità, si trovano oggi in difficoltà a individuare un “vertice” educativo paterno credibile in grado di orientare la crescita, che non sia prescrittivo, ma neppure “simmetrico”; che non sia autoritario, ma neanche un «“mercante di illusioni” che fornisce banalità rassicuranti» (Kernberg, 2005, p. 80) incapace di incarnare un “ideale dell’Io” adulto.

Non condividendo una lettura “fusionale-regressiva” dei fenomeni di partecipazione giovanile, Maffesoli evidenzia, piuttosto, gli aspetti positivi dell’aggregarsi spontaneo dei giovani, dove si sperimenta un’etica dell’incontro che assume forme di “neotribalismo” all’insegna di nuovi miti: «se osserviamo ad esempio le tribù urbane possiamo notare che, in molti casi, senza averne coscienza, queste forme di aggregazione fanno riferimento ad una mitologia che le trascende» (2009, p. 119). L’apertura all’altro, insiste Maffesoli (p. 122), è capace di rendere disponibili vere e proprie esperienze di “estasi” (“uscita da sé”) e di “vertigine”, categorie tipiche del misticismo.

I simboli, in questa prospettiva, funzionano non tanto al servizio dell’individuazione, ma come aggregatori di esperienze collettive, se non di esperienze pseudo-religiose. I concerti di musica pop, ad esempio,

stanno assumendo sempre di più una dimensione religiosa, da rituale dionisiaco di massa: soprattutto i grandi tour delle star americane sono esteticamente infarciti da un miscuglio di simbolismo para-religioso (piramidi, geroglifici, star vestite come divinità indiane o madonne cristiano-ortodosse, [...] croci sia dritte che al rovescio, corpo di ballo in tuniche completamente bianche). Questo dipende dal fatto che negli ultimi anni si è trasformato anche il rapporto del *fan* con l’artista, in quello dello *stan* (più vicino a un militante religioso) con l’artista trasformato in *idol* (Fontana, 2023).

Nel rilevare come i giovani manifestino attualmente una tendenza verso un qualcosa di “indifferenziato”, Ambrosiano (2022) avanza un’interessante interpretazione psicoanalitica che intende oltrepassare la coppia differenziato/indifferenziato, che si rifà al modello individualistico tipico della società occidentale, rintracciandovi non tanto la ricerca di una «“depersonalizzazione”, ma di una “impersonalizzazione”, di un rendersi impersonali per non assecondare la spinta alla assunzione di una identità [...]. Come se l’individuo volesse essere

dimenticato mescolandosi con l'ambiente, il sollievo di sparire un po'». La studiosa tenta di cogliere in questa tendenza gli albori di una nuova etica che permette di ricoprire qualcosa che è «in comune», un'«etica primaria» che enfatizza le connessioni, che include una nascente capacità di «chinarsi sulle cose fragili».

Anche per Serafini (2017, p. 199), la mancanza di «essenza» della soggettività attuale può essere interpretata non solo come «un'opportunità per affermare l'assoluta libertà esperienziale dell'io» e la riduzione del «giudizio morale a una questione di [...] gusto personale»; ma anche come un'occasione per sperimentare una «passività» del soggetto quale «condizione di possibilità affinché l'identità possa essere intaccata dal contatto con l'alterità [...], possa accogliere l'altro da sé».

Occorre pertanto prestare attenzione, educativamente, al crinale che collega la costruzione autoreferenziale del proprio sé a partire dalla grande disponibilità di materiale simbolico presente nella «modernità riflessiva» con il desiderio, meno evidente, ma altrettanto potente, di fare esperienza di qualcosa di condiviso, di attingere a quella parte silente della nostra personalità che ci collega con gli altri non sul versante dell'individuazione performante, ma della comunanza, che è forse il luogo dove possiamo costruire una nuova etica.

3. ...o verso una modernità trans-estetica?

Pur da prospettive diverse, autori come Z. Bauman, J. Baudrillard, C. Lash, P. Donati, M. Magatti vedono invece nel radicalizzarsi della riflessività post-moderna il prevalere di logiche autoreferenziali, sia sul versante di un soggetto autocentrato e acquisitivo, sia su quello di un sistema che si autoriproduce.

Il continuo rinnovarsi della riflessività, che costituisce l'essenza stessa della modernità, rappresenta, per questi Autori, una nuova ontologia de-ontologizzata. Se in Hegel la riflessività era un modo con cui il soggetto finito torna a sé in quanto infinito – una riflessività di tipo «speculativo», quindi, che si ricollega alla concezione aristotelica di Dio come «pensiero di pensiero» (cfr. Carpi, 1996, pp. 96-97) – la riflessività autopoietica della modernità è una «riflessività della riflessività» (Pollner, 1991) dove, come sottolinea McLuhan (cit. in Donati, 2010, p. 19 nota), «la riflessione sulla riflessione non è un pensiero che ritorna su sé stesso per riconoscersi e portarsi a chiarezza universale. La riflessione sulla riflessione è un'operazione con la quale il sistema si rimette in moto verso una nuova determinazione di sé e della sua stessa riflessione, dunque anche verso una nuova teoria». È il timore di una cibernetica «non umana» già paventato da N. Wiener.

Senza una vera e propria ontologia della relazione capace di alimentare una «riflessività relazionale», per Donati ci dirigiamo verso una razionalità sistematica «puramente strumentale, [che] opera attraverso una riflessività meccanicistica, priva di intenzionalità e qualità umane», che «riproduce se stessa» finendo con l' «erodere se stessa» (Donati, 2010, p. 122). E incalza: «Di quale società riflessiva stiamo parlando? È una società di individui autoriflessivi in sé stessi, ma incomunicabili fra di loro?» (pp. 11 e 22).

Anche Giddens (1999, p. 12) – paraltro uno dei difensori della modernità riflessiva – riconosce che le questioni esistenziali fondamentali per l'essere umano, che riguardano la moralità e la finitezza, possono conoscere un' «espropriazione» nell'ambito del meccanismo riflessivo della modernità. Anche per Bauman (2010) la sfera morale «sfugge a ogni possibilità di legislazione eteronoma o di “riscatto discorsivo”» tipico della postmodernità, in quanto «l'autonomia del comportamento morale è definitiva e irriducibile»; si fonda sulla «semplice presenza dell'Altro come volto», come osserva Bauman in linea con E. Levinas.

Per gli autori sopra menzionati la riflessività moderna rischia di trasformarsi in quella «cattiva infinità» di cui parla Hegel, dove l'astratto è scambiato per il reale. A tale proposito Magatti e Giaccardi (2005, pp. 119-120) parlano di una “supercultura globale”; Newman di una società dell'informazione ciecamente innovativa (1985, p. 10); Baudrillard di una “iperrealtà” dove non c'è nessun aggancio con la realtà e la simulazione ha vita autonoma.

In questa prospettiva, il simbolo cessa di essere una sonda per le profondità dell'animo e si superficializza, diventando “segno”, “graffito”, “tatuaggio”, “aderenza”. Il lavoro educativo oggi da compiere non è tanto sui valori, sui sentimenti e sugli orientamenti esistenziali, che già presuppone una loro presenza da indirizzare, ma sulla loro stessa pensabilità; occorre creare “contenitori” emotivi e cognitivi all'interno dei quali affetti e pensieri possano essere sperimentabili, facendo un lavoro più sul “metodo” che sul “contenuto”. I giovani di oggi sono dotati di grandi risorse, a patto che li si aiuti a “pensare”.

Anche la moda soggiace all'ambivalenza “segno/simbolo”. Da un lato, permette riflessività, proliferazione di simboli a vantaggio del percorso di crescita di ciascuno, confronto con l'altro da sé, apertura reciproca scevra dalla prescrittività di “norme”, addensamento di un pensiero collettivo. Dall'altro lato, in quanto reciproca contaminazione all'insegna della fugacità, come aveva intravisto Simmel (2011, p. 70), impedisce una reale profondità simbolica. Per Baudrillard si giunge addirittura a una indifferenza simbolica nella quale i simboli, ormai privi di connessione con l'essenza delle cose, si riducono a «valori-segni». A suo parere, con il crollo di tutti i codici entriamo, in una fase «trans» («tran-estetica», «tran-sessuale», «trans-produttiva», «trans-economica», «trans-digitale») (1990; 2006), dove si assiste a un collasso del «significato».

Nella sua fase transestetica, l'arte si trova così costretta a esibire la sua insignificanza: «Tutta la duplicità dell'arte contemporanea sta proprio in questo: rivendicare la nullità, l'insignificanza, il nonsenso, mirare alla nullità essendo già nulla» (1999, p. 12).

Detto in altri termini, la “cosa” tende a scomparire e a venire in primo piano sono le sue rappresentazioni riflessive. Opere come *l'orinatorio* di M. Duchamp, la *merda d'artista* di P. Manzoni, le tele strappate di L. Fontana o *4'33* di J. Cage mettono in luce che un'opera d'arte è tale non in virtù di caratteristiche intrinseche, ma per il fatto che venga definita tale, magari esponendola in un museo. L'“internalità” dell'opera è totalmente affidata all'“esternalità”. In sé è vuota. *L'orinatorio* di Duchamp è un'opera d'arte in quanto non è un'opera d'arte! Resta pur vero che, in quanto opera d'arte, esso offre una plastica raffigurazione della potenziale intercambiabilità dei simboli nella modernità, offrendo la lettura di un'epoca.

Quasi a supplenza della loro carenza di significato, le opere moderne esigono sempre più il coinvolgimento dello spettatore, che è chiamato a essere non solo uno spettatore, ma a contribuire all'“esperienza” artistica prendendovi parte con la sua soggettività, come ad esempio avviene nei lavori in nebbia artificiale di A.V. Janssens, dove lo spettatore è invitato a smarrirsi e ritrovarsi. L'“esperienza” dello “spett-attore” diventa sorgente di significato dell'opera. Ma «quando tutti diveniamo attori, non c'è più azione, non c'è più scena. È la morte dello spettatore in quanto tale. Fine dell'illusione estetica» (Baudrillard, 1999, p. 54). Anche sul versante educativo avviene qualcosa di analogo: mai come oggi si parla di educazione, ma questo fatalmente testimonia una diffusa carenza di un'autentica funzione educativa, ormai dispersa nelle “maglie del sistema”.

L'artista pop, dal canto suo, è costretto a compiere innumerevoli sforzi per assicurare nuovo materiale simbolico ai fan. Per offrire loro nuove esperienze soggettive mediate dagli addensamenti simbolici tipici delle mode, l'artista deve rimanere *in hype*, ragionare per *content*, riadattare le *performances*, circondarsi di esperti di comunicazione. Questa consapevolezza della partecipazione al successo dei loro idoli genera nei fan vissuti di identificazione ambivalente, come emerge dai recenti fenomeni di “lancio dell'oggetto sul palco” di cui sono vittima non pochi artisti. Avvertendo la pressione massmediatica sul loro lavoro, alcuni artisti – come Lucio Battisti e Van Morrison – rifiutano astiosamente qualsiasi contatto con la stampa. Nick Cave ha chiesto di essere tolto dalla nomination per miglior artista maschile di MTV nel 1996, scrivendo una lettera in cui spiega: «La mia relazione con la mia musa [la musica] è delicata; il più delle volte sento che è mio dovere proteggerla da influenze che potrebbero offendere la sua fragile natura».

4. Un passo indietro e uno avanti: Hegel e la morte dell'arte

Hegel aveva compreso che la natura essenzialmente riflessiva dell'epoca moderna avrebbe prodotto un profondo cambiamento nell'arte, tanto che alcuni critici hanno parlato di «morte dell'arte», forzando però il discorso hegeliano. Infatti, l'arte, è per Hegel una modalità di autocomprensione dell'assoluto, nella quale esso è attinto nella forma della sensibilità. Nella misura in cui l'arte consente che «coscienza divenga oggetto a se stessa», essa soddisfa la razionalità dell'uomo al massimo grado (Hegel, 2000, p. 16) ed è pertanto «educatrice» (p. 28), «maestra dei popoli» (p. 30), ha come «scopo finale l'educazione morale» (*idem*). Ma nell'epoca romantica, l'arte cessa di essere oggetto di culto perché si assiste a uno scollamento fra interiorità e esteriorità che l'arte classica conciliava. L'artista trova se stesso non nell'oggetto artistico, ma nella libertà della sua soggettività, nutrendo un atteggiamento più libero e riflessivo che non si lascia imbrigliare nell'oggetto: «Ai nostri giorni lo sviluppo della riflessione e la critica [...] e [...] anche la libertà di pensiero si sono impossessati degli artisti [...]. L'esser legati ad un contenuto particolare [...] costituisce per gli artisti odierni qualcosa di passato, cosicché l'arte è divenuta un libero strumento che l'artista può maneggiare secondo la misura della sua abilità soggettiva nei riguardi di ogni contenuto» (Hegel, 1978, pp. 796-797). L'oggettività, ormai incapace di esprimere compiutamente l'interiorità, viene paradossalmente investita di molte possibilità rappresentative che l'idealizzazione classica invece impediva, permettendo «a qualsiasi materia, persino ai fiori, agli alberi e ai più comuni utensili domestici, di venire indisturbati a rappresentazione anche nell'accidentalità naturale dell'esistenza» (pp. 696-697). Senza escludere «un illimitato margine d'esplicazione ai tratti marcati del brutto» (p. 696).

Per Hegel questo processo di superamento dell'arte non è un male, perché egli non parla dal punto di vista del personalità “finita”, ma di quella “assoluta” nel suo percorso verso l'auto-trasparenza, di cui l'arte è una tappa alta, ma non conclusiva, in quanto l'appagamento definitivo risiede nello spirito teoretico e riflessivo, che sembra maggiormente prevalere nella modernità. Ma come evidenzia Gambazzi, Hegel sembra cogliere anche gli esiti potenzialmente astratti di questi cambiamenti, il loro condurre a quel «l'inevitabile percorso di spettacolarizzazione, di mercificazione e di estetizzazione, che l'arte doveva percorrere nella condizione moderna dello spirito» (2000, p. 56).

5. L'arte come organismo vivente

La riflessione hegeliana sull'arte può essere inserita in una più ampia prospettiva che, da Aristotele fino a Goethe, intende l'arte come un qualcosa di

organico, come lo sviluppo dal seme alla forma compiuta (cfr. Pareyson, 1966). L'arte non è, quindi, mera esteriorità, o artificio, ma «forma vivente» (F. Schiller), dotata, al pari di un organismo naturale, di una «finalità interna» o, come suggerisce Pirandello, di una propria «volontà» che agisce sulla mente dell'artista affinché questi la «compia» (1977, p. 409). In quanto simile a un organismo, è un «tutto che è più della somma delle parti», dove la collaborazione fra gli elementi è talmente stringente che non si ha mai la sensazione che sia qualcosa di «costruito», frutto dell'intenzionalità dell'autore. «Non faccio un «cinema di idee»», rivendica Buñuel (1993, p. 127). Sappiamo di non trovarci di fronte a un'opera d'arte quando avvertiamo che essa ci vuole a ogni costo stupire, emozionare, sollecitare, spingerci a pensare in un certo modo, o quando obbedisce a regole dettate dall'esterno, come nell'arte di imitazione o obbligata a seguire certi scopi, come quella smaccatamente «commerciale». «Questa estrinsecità può anche essere considerata una definizione del non-estetico» (Dewey, 2007, p. 200). L'interna coerenza dell'opera non implica un'autosufficienza che prescinde dalla realtà esterna, perché ogni organismo, in quanto «aperto» all'ambiente, è frutto di un dialogo fra l'interno e l'esterno, fra il soggetto e il mondo. Ogni opera contiene lo spirito del proprio tempo, pur mantenendo una propria bellezza che non sfiorisce.

Con riferimento alla funzione educativa dell'arte, occorre evidenziare che:

5.1. *L'arte consente all'uomo di conoscersi*

L'arte ha una funzione riflessiva e quindi permette di «veder-si». Come sottolinea Hegel, con la sua capacità di «rappresentare all'uomo le passioni, gli impulsi stessi e (in genere) quel che l'uomo è [...], l'arte addolcisce le passioni [...] Quando un uomo può comporre una poesia su una propria passione, vuol dire che quella passione non è più così pericolosa per lui» (2000, p. 29). L'arte intercetta, così, un profondo bisogno dell'uomo. Infatti,

in quanto è coscienza, l'uomo deve porre davanti a sé [...] ciò che egli è. Le cose naturali *sono* [...] semplicemente, solo una volta e basta. Invece l'uomo come coscienza si raddoppia, è una prima volta, e poi è *per sé*, spinge ciò che egli è davanti a sé, si contempla, si rappresenta, è coscienza di sé; ed egli porta dinanzi a sé ciò che egli è. Il bisogno universale dell'arte va dunque cercato nel pensiero dell'uomo, giacché l'opera d'arte è per l'uomo un modo di porre dinanzi a sé ciò che egli è (*ibid.*, p. 15. Il corsivo è nel testo).

Tutto ciò che permette all'uomo di «dir-si» è occasione di crescita. Molta della musica pop contemporanea intercetta e mette in forma le istanze più disperate, espresse nelle loro forme emotivo/sensoriali. Una buona parte della

musica rap, ad esempio, si fa carico di esprimere un sentimento di protesta/rivalsa con dosi più o meno intense di aggressività e con toni che in alcuni casi rasentano il comportamento antisociale. La possibilità che questa musica offre di dare voce, e quindi comunicare agli altri e a sé, quel profondo sentimento di insignificanza nutrito da intere generazioni di giovani in conflitto con il mondo è senz'altro un'occasione preziosa. L'opportunità di tematizzare e oggettivare un vissuto è la preconditione per una sua comprensione e, quindi, per una sua evoluzione. «Dare a un oggetto un nome, mettergli un'etichetta, creargli un ap-piglio; salvarlo dall'anonimato, strapparlo al Dominio del Senza Nome, identificarlo, insomma, è un modo per portarlo in vita» (Segal, 1994). Educativamente, questo si traduce nella capacità di ascoltare, empatizzare e “riflettere” i vissuti dell'educando quale premessa di qualsiasi “azione” educativa. Sappiamo anche, dalle ricerche psicologiche degli ultimi decenni, che la “rappresentazione” di sé indispensabile per la crescita non ha solo componenti cognitive e rappresentazionali, ma anche procedurali e densamente affettive e, potremmo aggiungere, estetiche, perché attengono a un “mettere in forma” di stampo artistico più che a un “pensare” concettuale.

5.2. *L'arte ha una funzione integrativa*

Ma l'arte, oltre alla funzione riflessiva, svolge anche una funzione integrativa. Essa permette la convivenza di una molteplicità di sollecitazioni e istanze in un “intero compiuto” che è “più” della somma delle parti. L'opera possiede una propria “individualità”, ha una propria “voce”, con la quale ci “parla” e alla quale possiamo rispondere, ingaggiando con essa un vero e proprio “dialogo” trasformativo. Prescindendo dalla distinzione fra arte “alta” e “bassa”, fra il soggetto e l'opera si innescano dei processi di risonanza e immedesimazione che permettono al soggetto non solo di “proiettare” le proprie istanze, vedendosele rispecchiate e tematizzate, soddisfatte o amplificate, ma anche di conoscere una loro integrazione grazie al fatto che l'opera, in quanto intero organico, offre delle soluzioni originali e peculiari di «organizzazione delle energie» (cfr. Dewey, 2007, cap. 8). Essa è un “mondo” che dialoga con il nostro “mondo” interiore. Il “valore educativo” dell'arte risiede non nell'aderenza a qualche principio pedagogico astratto al quale si dovrebbe conformare il soggetto, ma nel suo proporre un modello di convivenza fra le molteplici istanze, note e ignote, che abitano nell'animo umano, invitandoci a fare altrettanto. In termini psicoanalitici, potremmo dire che l'arte ci consente di “pensare” nella misura in cui ci invita “a vivere” le nostre emozioni, senza evacuarle o proiettarle, sensoriarizzarle o infliggerle, permettendoci, così, di passare dalla scissione all'integrazione. Non è questa anche la funzione dell'educatore, che è tale nella misura in cui affianca l'educando nella sua capacità di “pensare” per consentirgli

di vivere la complessità e l'ambivalenza del suo animo in maniera costruttiva? Solo il rispetto per le nostre emozioni rende possibile, infatti, quell'esperienza di «verità [che] sembra essere qualcosa di essenziale per la salute psichica» (Bion, 1972, p. 105), permettendoci di compiere il nostro percorso esistenziale all'insegna dell'autenticità. Afferma Buñuel (1993, p. 127): «Mi sono simpatici quelli che si sforzano di cercare la verità: dissenso da quanti parlano come se l'avessero trovata».

Questo invito ad accogliere la complessità umana non è presente spesso nell'arte concepita come *entertainment*, che rimane ostaggio di esigenze estrinseche che mirano alla vendibilità del prodotto, alla diffusione massmediatica, al livellamento a mode create *ad hoc*, alla trasmissione di un certo “messaggio”, ecc. che esasperano alcune emozioni impedendo la loro integrazione. Si pensi a certi film che hanno uno svolgimento lineare attorno ad alcune idee prefissate: l'eroe è sempre l'eroe, il bene è rigidamente separato dal male (e, per di più, i buoni siamo “noi” e i cattivi “loro”), la felicità e il dolore appartengono a universi distinti, il lieto fine è assicurato. L'esaltazione unilaterale di alcune polarità impedisce di entrare in contatto con la complessità presente in ogni essere umano. L'intolleranza per i sentimenti di vuoto e paura non permette una loro integrazione con emozioni più positive e costruttive.

6. Alla ricerca del significato

Mettendo al centro dell'attenzione di questo contributo il tema dell'arte, abbiamo evidenziato come l'atteggiamento riflessivo della modernità abbia avuto buon gioco a potenziarne le caratteristiche riflessive e l'apertura relazionale su scala globale, permettendo all'arte di configurarsi come un «ricco terreno di sperimentazioni sociali» (Bourriaud, 2010, p. 10). Ma abbiamo anche sottolineato come, senza cogliere quei peculiari processi integrativo-organici tipici dell'arte, non si comprenda come possa prodursi qualcosa di “nuovo”, di avente un valore specifico e peculiare: un “significato”. Abbiamo rilevato come il rischio della riflessività estetica sia quello dell'indifferenza simbolica, mentre occorre sottolineare che oggi si avverte, da parte delle persone, il bisogno di compiere esperienze “autentiche”, dotate di “significato” personale e morale. Abbiamo anche visto che la modernità riflessiva rischi non solo di potenziare un soggetto acquisitivo e narcisisticamente orientato, ma anche di appiattirlo alla rete dei simboli disponibile senza che vi sia un'autentica relazione con sé e con l'altro. Ci pare di poter sostenere, a questo proposito, che il “significato” presuppone non solo dei generici meccanismi ricettività, apertura e espressività da parte di soggetti-attori che interagiscono reciprocamente all'insegna di un'

«estetica relazionale» (Bourriaud, 2010) dove «il senso è il prodotto dell'interazione fra artista e osservatore» (p. 139). Dov'è il senso, dov'è il significato, ci si potrebbe chiedere, se l'arte sfuma in un generico «modo di fare comunità tramite l'incontro» (p. 145)? Cosa permette di qualificare come artistico, per esempio, anche il condividere cibo con altri, come ritiene R. Tiravanija (p. 139)?

L'esigenza di una condivisione, di mettere in comune un "noi", rappresenta, senz'altro, una sensibilità della nostra epoca, come abbiamo già rilevato e che, a nostro parere, va valorizzata in quanto esprime una nuova disponibilità a "mettersi in ascolto" e a condividere. Un testo come quello di Rifkin, *La civiltà dell'empatia*, dove si prefigura addirittura l'empatia quale «stadio finale della coscienza storica», al di là del merito specifico delle argomentazioni, è in grado di intercettare una sensibilità oggi presente. Ma il "noi" è già, riteniamo, una caratteristica distintiva dell'arte, che è sempre frutto di un dialogo fra un soggetto e il mondo. L'arte è strutturalmente apertura al mondo e il suo essere un organismo vivente non fa che enfatizzare questo aspetto. L'arte, come tutti gli organismi viventi, è impensabile al di fuori di una dimensione relazionale. Un cristallo si può mantenere nel vuoto, spiega Prigogine (1997, p. 60), mentre una città morirebbe se isolata, perché la sua struttura dipende dall'interazione coll'ambiente. Franco Mussida, il noto chitarrista della PFM, ha dato come titolo al suo ultimo album *Il pianeta della musica e il viaggio di Iòtu* (2022). *Iòtu* rappresenta l'aprirsi dell'io al Tu, che per Mussida è il "luogo" dell'arte, che egli non esita a definire "educativo" in quanto autenticamente trasformativo.

L'arte matura nell'incontro dell'io con la realtà permettendo, innanzitutto, al mondo di diventare "visibile". Scrive P. Klee: «l'arte non ripete le cose visibili, ma rende visibile» (2004, p. 13). Anche Dewey sottolinea, sul versante educativo, che «l'educazione [...] è essenzialmente addestramento alla percezione» (1977, p. 6). La "visibilità" delle cose rappresenta un primo passo per accorgerci che esse "esistono" e possono, così, entrare a far parte del nostro mondo esperienziale e trasformarci. L'arte ci permette di affinare quell'attenzione disinteressata e di apertura verso l'altro da sé che richiede di "mettere fra parentesi"² logiche interpretative che, facilmente, si tramutano in forme di controllo. Questo "accorgersi" delle cose è connesso, forse, a quel "chinarsi sulle cose fragili" che abbiamo sopra ricordato, al "mettersi in ascolto" dell'altro da sé. Un'esperienza che si compie sul misterioso crinale fra io e mondo. La fenomenologia ha tentato proprio, come osserva Merleau Ponty, di descrivere questo «stupirsi di questa inerza dell'io al mondo e dell'io agli altri, nel descriverci tale paradosso e tale confusione» (Merleau Ponty, 1962, p. 80).

² La locuzione è tratta dalla fenomenologia husserliana.

Le connessioni con il processo educativo sono stringenti. Anche qui vi è sempre la connessione fra un polo soggettivo – pensato anche solo come potenziale, ma che è il presupposto insuperabile per qualsiasi atto educativo (cfr. Bertagna, 2018, pp. 45-46) – e un polo oggettivo (valoriale, culturale, sociale). Come fa il soggetto a “adattarsi” alla realtà senza esserne violentato? E come fa l’educatore a convincere il soggetto a uscire dal suo “solipsismo”? La risposta sembra chiamare in causa la dimensione estetica e, quindi, categorie che rimandano all’“incontro risonante”, alla “divinazione” dei rapporti, al misterioso coagularsi dei significati, al pensiero procedurale (piuttosto che semantico), al “muoversi allo stesso ritmo”, alla ciclicità fra azione, attesa e silenzio. Bertagna, a tale proposito, osserva che il segreto dell’educazione è la «personalizzazione» (2010, p. 366). Molte delle metafore usate dagli psicoanalisti dell’*Infant research* per descrivere una relazione che “funziona” sono di tipo estetico: si parla di ritmicità, danza, musicalità, risonanza, specificità. Lo scollamento fra soggettività e oggettività, fra interno ed esterno, conduce a quelle criticabili divisioni – presenti anche nella Scuola – fra l’affettivo e il cognitivo (cfr. Baldacci, 2008, pp. 8-9), il personale e il culturale, l’istruttivo e l’educativo, che diventano difficilmente conciliabili se non si adotta un approccio estetico. Se il “significato” matura nell’idiosincratico e peculiare incontro del sé con l’altro da sé, allora l’arte ben si presta a gettare luce sull’intima dinamica del processo educativo.

7. Siamo “parte di”

In questo contesto, la funzione integrativo-organica dell’arte più volte richiamata, permette di estendere il ragionare per polarità dialettiche in direzione di una “nuova” dialettica che consente di pensare in termini di integrazione di una molteplicità in unità. L’epistemologia della complessità ci sostiene in questo sforzo, in quanto un sistema complesso è un “tutto” che è “più” della somma delle parti. In esso le parti si legano reciprocamente in una maniera così stringente da produrre il tutto, il quale, a sua volta, si riverbera nelle parti (effetto di “campo”) in modo tale che in ciascuna di queste è rinvenibile il senso del tutto. Ciascuna parte è, quindi, una «parte-tutto» (Faggin, 2022, pp. 120-121), in essa è rintracciabile il senso dell’intero (come nel “principio ologrammatico” di E. Morin). Whitehead aveva già intuito che «la parte è costitutiva del tutto e il tutto è costitutivo della parte» (2001, p. 141). La coesione di un sistema complesso avviene grazie a processi endogeni di “auto-organizzazione”, concetto che Kant aveva già usato nella 3^a *Critica* con riferimento agli organismi naturali (e per estensione all’arte) che sembrano dotati di cause finali.

L'aggregazione spontanea di una molteplicità in unità ci rende, da un lato, «testimoni, in forma minimale, della creazione di senso» (Varela, 1985, p. 129), in quanto permette lo staccarsi di un sistema dallo sfondo relazionale di cui è parte. A permettere questo addensarsi di significati c'è, forse, l'azione di una creatività che agisce su scala cosmica, su cui ha ampiamente discettato A.N. Whitehead. La capacità dell'artista di affondare le mani nella molteplicità della realtà traendo da essa il materiale per ricreare «un piccolo mondo in cui tutti gli elementi si tendono a vicenda e a vicenda cooperano» (Pirandello, 1977, p. 1022), permette di cogliere lo spontaneo aggregarsi del significato che agisce a ogni livello della realtà e di cui l'arte si fa interprete. Maggiore è la capacità dell'artista di sintonizzarsi con la molteplicità della realtà ai suoi diversi livelli e più la sua arte continuerà a parlare agli uomini nei secoli.

Dall'altro lato, in quanto “figura” che si stacca da uno “sfondo”, l'arte autentica ci consente di cogliere il pulsare della creatività su scala cosmica, come pensava Goethe, di allargare il nostro sguardo fino a cogliere la rete relazionale della realtà che agisce sullo sfondo. «Un'opera d'arte fa emergere e accentua questa qualità di essere un intero e di appartenere a quell'intero più grande, onnicomprensivo, che è l'universo in cui viviamo» (Dewey, 2007, pp. 197-198). Ecco perché esiste, in ogni grande opera d'arte, qualcosa di non detto, di non dicibile. Come scrive J.L. Borges nel prologo di *Carme presunto e altre poesie*, «ogni poesia è misteriosa. Nessuno sa interamente ciò che gli è stato concesso di scrivere». Anche nella sua capacità di metterci a contatto con uno sconosciuto “vibrante”, l'arte svolge una funzione di apertura, ricordandoci, socraticamente, la nostra ignoranza.

8. Conclusioni

L'aver seguito le tormentate vicende dell'arte nell'epoca della modernità riflessiva ha offerto spunti interessanti per ripensare il lavoro educativo. Abbiamo visto come l'abbondanza di materiale simbolico veicolata dalle *pop cultures* permetta a ciascuno di dar voce a tutte le “parti del sé” a vantaggio di una maggiore comprensione della complessità del proprio modo di essere, evidenziando anche come il rapporto con se stessi mediato riflessivamente da simboli e mode si giochi non solo a livello cognitivo, ma soprattutto sul versante emotivo e sensoriale, dove centrale è l'autenticità, l'essere in risonanza, il “sentirsi parte di” modi di essere condivisi, il sentirsi “contaminati” dall'altro da sé.

Il coinvolgimento che tocca le corde dell'autenticità è un tema cruciale per chi oggi intenda educare. Ma l'essere coinvolti, ibridati e partecipativi trova il suo naturale completamento, come si spera sia emerso nell'analisi proposta,

negli spontanei processi autoorganizzativi e integrativi che hanno sempre caratterizzato l'esperienza umana e di cui l'arte costituisce l'emblema (cfr. Dewey, 2007). L'arte è, infatti, capace di integrare la molteplicità delle componenti di un'esperienza in un "intero" compiuto, è una «unità nella varietà» (p. 167), un "tutto che è più della somma delle parti" all'interno del quale, in linea con l'epistemologia, possono "emergere" significati frutto di un'autodinamica e non dell'obbedienza a criteri estrinseci. Una delle sfide educative oggi più rilevanti è, infatti, quella di far crescere i significati all'interno delle relazioni e dei contesti educativi, senza imporli da fuori pregiudizialmente. La sensibilità estetica per i processi di sintonizzazione, risonanza, aggregazione, compresenza di polarità ambivalenti, ecc. diventa, allora, una competenza cruciale per consentire all'educatore di riconoscere le specificità, valorizzarle riflessivamente per favorire, poi, una integrazione da cui possano emergere nuovi "significati" a vantaggio tanto del soggetto quanto della comunità. Tale co-costruzione dei significati è forse la direzione nella quale cercare una nuova etica.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosiano L. (2022). Intorno all'indifferenziato (contributo non pubblicato, discusso nell'ambito della 1^a Giornata di studio *Le vicissitudini dell'identità: nuove soggettivazioni* tenuta presso il Centro psicoanalitico di Bologna, il 12.11.2022).
- Bachtin M. (1979). *Estetika slovesnogo tvorčestva*. Moskva: Isskusstvo (trad. it. *L'autore e l'eroe*. Torino: Einaudi 1988).
- Baldacci M. (2008). *La dimensione emozionale del curriculum. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Baudrillard J. (1990). *La transparence du Mal*. Paris: Galilée (trad. it.: *La Trasparenza del Male. Saggio sui fenomeni estremi*. Milano: SugarCo, 1990).
- Baudrillard J. (1997). *Le complot de l'art & Entrevues à propos du "complot de l'art"*, Paris: Sens & Tonka (trad. it.: *Il complotto dell'arte & interviste sul "complotto dell'arte"*. Milano: Pagine d'Arte, 1999).
- Baudrillard J. (2004). *Le Pacte de lucidité ou l'intelligence du Mal*. Paris: Galilée (trad. it.: *Il patto di lucidità o l'intelligenza del Male*. Milano: Raffaello Cortina, 2006).
- Bauman Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Oxford (UK) - Cambridge (USA): Blackwell (trad. it.: *Le sfide dell'etica*. Milano: Feltrinelli, 2010).
- Bertagna G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna G. (2018). Introduzione. In: Id., a cura di, *Educazione e Formazione. Sinonimie, analogie, differenze*. Roma: Studium.
- Bion W.R. (1962). *Learning from Experience*. London: Heinemann. (trad. it.: *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando, 1972).
- Bourriaud N. (1998). *Esthétique relationnelle*. Dijon: Les Presses du reel (trad. it.: *Estetica relazionale*. Milano: Postmedia, 2010).

- Carpi O. (1996). L'interpretazione hegeliana di Aristotele. *Divus Thomas*, 3: 85-129.
- Dewey J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Balch & Company (trad. it.: *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica, 2007).
- Dewey J. (1935). *Foreword*. In: Barnes A.C., De Mazia V. *The art of Renoir: With a foreword by John Dewey*. New York: Minton, Balch (trad. it.: Prefazione a *The Art of Renoir* di A.C. Barnes e V. De Mazia. In: J. Dewey, a cura di L. Bellatalla. *Educazione e arte*. Firenze: La Nuova Italia, 1977).
- Donati P. (2010). *Sociologia della riflessività. Come si entra nel dopo-moderno*. Bologna: il Mulino.
- Faggin F. (2022). *Irriducibile. La coscienza, la vita, i computer e la nostra natura*. Milano: Mondadori.
- Fontana L. (2023). L'estate in cui i fan divennero pericolosi. *RivistaStudio*, 28 Agosto 2023. Reperibile in: <https://www.rivistastudio.com/lancio-oggetti-concerti/> [consultato il 28/08/2023].
- Gambazzi P. (2000). Introduzione. In G.W.F. Hegel., a cura di P. Gambazzi, G. Scaramuzza. *Arte e morte dell'arte. Percorso nelle lezioni di Estetica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Giddens A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press (trad. it.: *Le conseguenze della modernità*. Bologna: il Mulino, 1994).
- Hegel G.W.F. (1823). *Vorlesungen über die Philosophie der Kunst* (trascritte da H. G. Hotho dalle lezioni del 1823). In G.W.F. Hegel. *Vorlesungen. Ausgewählte Nachschriften und Manuskripte*, vol. II. Hamburg: Felix Meiner, 1998 (trad. it.: *Lezioni di estetica*, Roma-Bari: Laterza, 2000).
- Hegel G.W.F. (1935) *Vorlesungen über die Ästhetik* (trad. it. *Estetica*, Milano: Feltrinelli, 1978).
- Kernberg O.F. (2003). Sanctioned social violence: A psychoanalytic view. *The International Journal of Psychoanalysis*, 84(3): 683-698 (Part I) and 84(4): 953-968 (Part II) (trad. it.: *Violenza socialmente accettata: un punto di vista psicoanalitico*. In A. Ferro, a cura di (2005). *L'annata psicoanalitica internazionale*. Roma: Borla).
- Klee P. (1920). *Schöpferische Konfession*. Berlin: Erich Reiß Verlag (trad. it.: *Confessione creatrice e altri scritti*. Milano: Abscondita, 2004).
- Lash S. (1994). Reflexivity and its doubles: structure, aesthetics, community (trad. it. *La riflessività e i suoi doppi: struttura, estetica, comunità*. In U. Beck, A. Giddens, S. Lash. *Modernizzazione Riflessiva. Politica, tradizione ed estetica nell'ordine sociale della modernità*. Trieste: Asterios, 1999).
- Lash S., Urry J. (1994). *Economies of signs and space*. London: Sage.
- Maffesoli M. (1993). *La contemplation du monde*. Paris: Grasset & Fasquelle (trad. it. *La contemplazione del mondo*. Genova: Costa & Nolan, 1996).
- Maffesoli M. (2009). La trasfigurazione delle forme e il dominio dell'immateriale. In: S. Leonzi, a cura di. Michel Maffesoli. *Fenomenologie dell'immaginario*. Roma: Armando.
- Magatti M., Giaccardi C. (2005). *L'io globale. Dinamiche della socialità contemporanea*. Roma-Bari: Laterza.

- Merleau-Ponty M. (1947). Le cinéma et la nouvelle psychologie. *Les Temps Modernes*, 26: 930-943 (trad. it.: Il cinema e la nuova psicologia. In: M. Merleau-Ponty. *Senso e non senso*. Milano: Il Saggiatore, 1962).
- Newman C. (1985). *The Post-Modern Aura. The Act of Fiction in an Age of Inflation*. Evanston: Northwestern University Press.
- Pareyson, L. (1966). La contemplazione della forma. In: *Conversazioni di estetica*, Milano: Mursia.
- Pirandello L. (1977). *Saggi, poesie e scritti vari*, a cura di M. Lo Vecchio-Musti. Milano: Mondadori.
- Pollner, M. (1991). Left of Ethnomethodology: The Rise and Decline of Radical Reflexivity. *American Sociological Review*, 56: 370-380.
- Prigogine I. (1996). *La fin des certitudes: temps, chaos et les lois de la nature*. Paris: Odile Jacob. (trad. it.: *La fine delle certezze. Il tempo, il caos e le leggi della fisica*. Torino: Bollati Boringhieri, 1997).
- Segal H. (1994). Salman Rushdie and the sea of stories: a not-so-simple fable about creativity. *International Journal of Psycho-Analysis*, 75: 611-618.
- Serafini L. (2017). *Etica dell'estetica. Narcisismo dell'io e apertura agli altri nel pensiero postmoderno*. Macerata: Quodlibet Studio.
- Simmel G (1903). Die Großstädte und das Geistesleben. In: T. Petermann, ed., *Jahrbuch der Gehe-Stiftung. Band 9*. Dresden (trad. it.: La metropoli e la vita dello spirito. In: *Moda e metropoli*. Prato: Piano B Edizioni, 2011).
- Turrent Perez T., de la Colina J., a cura di (1993). *Buñuel por Buñuel*. Madrid: Plot (trad. it.: *Buñuel secondo Buñuel*. Milano: Ubulibri, 1999).
- Varela F (1985). Complessità del cervello e autonomia del vivente. In: G. Bocchi, M. Ceruti, a cura di. *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Whitehead A.N. (1925). *Science and the Modern World*. Cambridge University Press (trad. it.: *La scienza e il mondo moderno*. Torino: Bollati Boringhieri, 2001).
- Winnicott D.W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications (trad. it.: *Gioco e realtà*. Roma: Armando, 2005).