

A. Chiara Scardicchio

CONOSCENZA COME SCOMPENSO

Appunti d'Arte ed Epistemologia
tra Morin, Bateson e don Chisciotte



"L'arte dà da pensare."
J.P. Changeux

PARTE I¹

FORME DELLA REALTA', FORME DELLA CONOSCENZA

*“Per la rischiosa attitudine
ad evocare passioni,
per l’immeritato privilegio concesso all’apparenza
sensibile
a scapito della più profonda realtà essenziale, Platone
aveva decretato
l’esclusione dell’arte dalla città ideale. [...]
Aristotele ne aveva rivendicato
la funzione catartica, ovvero di purificazione dalle scorie
dell’esistenza. [...]
L’arte riacquistava così dignità
e legittima cittadinanza:
non culto riprovevole delle apparenze, ingannevole
illusione, oscuramento del giudizio. [...] Il rischioso percorso nel
mondo delle passioni si risolveva anzi in un processo di
autoconoscimento e di trascendimento. [...]
L’arte diventava la via ad una conoscenza
che non era frigida speculazione,
ma esperienza psicosomatica integrale;
esercizio intellettuale
non meno che scuotimento corporale.”*

V. Faenza

¹ Questa parte è un approfondimento di un articolo già consegnato alla Rivista ECPS Journal; i temi in essa trattati sono esplorati nei volumi: *Il sapere claudicante. Per una estetica della ricerca e della formazione*, Mondadori, Milano 2012; *Logica & Fantastica*, in fase di pubblicazione.

1.1. LA MITOLOGIA È UMANA

“La mitologia è umana. La computazione animale ignora il mito e può con ciò sembrare più razionale della nostra cogitazione. A lungo si è creduto che il mito fosse un’illusione primitiva, nata da un uso ingenuo del linguaggio. E invece occorre capire che il mito appartiene non tanto a un pensiero arcaico superato quanto a un Archi-Pensiero sempre vivo. Esso deriva da quella che potremmo definire un Archi-Mente, che non vuol dire una mente arretrata bensì una Retro-Mente la quale, conformemente al senso forte del termine Archè, corrisponde alle forze e alle forme originali, iniziali e fondamentali dell’attività cerebro-spirituale, là dove i due pensieri non sono ancora separati [...]. Così la Retro Mente produce spontaneamente ciò che il mito conferma sistematicamente, cioè la credenza nei segni [...] e più generalmente la credenza che tutto sia segno.”²

La riflessione di Morin catapulta con forza nel bel mezzo di un incrocio: tra arte e scienza, così come tra realtà e immaginazione e, anche, tra parola e immagine. Un crocevia al quale la progettazione pedagogica si ferma e si interroga a proposito dei linguaggi della umana conoscenza e dunque dei linguaggi della formazione.

E a proposito di plurivocità e poliglossie³, insieme alle meditazioni di Feyerabend e Gadamer,⁴ giunge una pagina singolare e significativa del Talmud. E’ quella in cui si riconosce l’esistenza di due linguaggi per comprendere e abitare il mondo: la *halakhà*, costituita dalle interpretazioni normative e la *haggadà*, costituita da storie, parabole, leggende e aneddoti:

“L’*halakhà* ha volto severo, l’*haggadà* ha volto ridente.

L’una è meticolosa, rigida, esigente, più dura del ferro, è la voce del diritto; l’altra è liberale, indulgente, condiscendente, più molle dell’olio; è la voce della bontà.

L’una è la scorza, il corpo, l’azione; l’altra è l’interno, l’anima, l’intenzione devota.

L’una è l’impero della ragione; l’altra è la dolcezza della poesia, l’impero del sentimento.”⁵

Così le “due anime” sono presentate dal poeta ebraico Chajjim Nachman Bialik e così i rabbini solevano un tempo rispondere a chi domandava loro come conoscere Dio: “*Volete fare la conoscenza di Colui che parlò e il mondo fu? Studiate la haggadà!*”⁶ Come dire che non già nel linguaggio analitico – che meticolosamente separa, ordina, subordina concetti isolati, spogliati di ambiguità e ridotti a scheletro – troviamo la natura del mondo, non quella – ordinata, chiara, immobile – che noi vorremmo per esso ma quella – disordinata, ambigua, imprevedibile - che gli è propria. E, dunque, non già nell’astrazione risiede la conoscenza ma, anzi, nella ibridazione⁷. Ibridazione intesa non come mostruosità, deviazione, meticciamiento contrario alla conoscenza ma, anzi, sua stessa forma, perché forma stessa del mondo. E che è la forma del linguaggio simbolico, isomorfo alla realtà, così come alla mente umana.

“Simbolo”: dal greco *sybállo*, ‘tenere insieme’, significa coniugato, congiunto, legato. Forma di conoscenza che si sostanzia non nella “separazione da” l’oggetto che si vuole conoscere, o nella scissione tra parti, concetti, campi, ma proprio nell’opposto della operazione analitica: ibridare, piuttosto che purificare.

² E. MORIN, *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano 1983, pp. 189-190

³ A.C. SCARDICCHIO, *Poliglossie. Per un’estetica della ricerca e, dunque, della formazione dei ricercatori*, “Metis. Mondi educativi”, I, I, 2011

⁴ Cfr. P. K. FEYERABEND, *Scienza come arte*, Laterza, Roma-Bari 1984, H. G. GADAMER, *Verità e metodo. Lineamenti di un’ermeneutica filosofica*, Bompiani, Milano 1983

⁵ B. SALVARANI, *Le storie di Dio. Dal grande codice alla teologia narrativa*, Emi, Bologna 1997, p. 16

⁶ Ibid.

⁷ Cfr. A.C. SCARDICCHIO, *Poliglossie.cit.*

“L’interrogazione del simbolo non ci spinge ad annullare il lato oscuro, così da poter dire tutte le parole o illuminare la tenebra, piuttosto è un invito a imparare a dimorare nel fra. (...) Il simbolo è mediatore e Caronte da un lato all’altro della soglia: e solo un pensiero immaginale è capace di entrambi i lati, senza piegarsi allo scandalo della contraddizione; come fin da Goethe è stato compreso, esso realizza l’unità dei contrari, conduce alla conoscenza attraverso la dinamica propria del rinvio tra ciò che è mostrato e ciò a cui il mostrato allude.”⁸

Superare “lo scandalo della contraddizione”, rinvenire i nessi e legittimare la relazione *tra colui che conosce* e il *conosciuto*, in una relazione ove colui che conosce è anche “conosciuto”, in una danza senza egemonia né presunzione del conoscente: pensare di esistere in-sé, prima e a prescindere dal tessuto nel quale si è irriducibilmente immersi, in quanto corporeità, è la forma illuministica e cartesiana della conoscenza che, piuttosto che alla realtà, è isomorfica alla umana insicurezza.

Nel linguaggio simbolico, altresì, abbandonata l’aristotelica pretesa del ricondurre tutto all’identico - certamente meno pericoloso perché controllabile, meno spaventoso perché prevedibile -, il desiderio di arginare l’inatteso lascia il posto alla capacità di sorprendersi: il che implica per la ratio cartesiana imparare a concedere la parola ad *altre* ragioni e per la parola analitica riconoscere la legittimità delle *altre* parole. A quelle dell’emisfero destro, locus della sintesi, che, diversamente dal linguaggio dell’emisfero sinistro, locus dell’analisi, anziché de-finire la realtà, la ri-crea mediante le vie della rappresentazione simbolica⁹. Watzlawick le identifica come “linguaggio del cambiamento”¹⁰, poiché le uniche in grado di tradurre le dichiarazioni di intenti in comportamento, la teoria nella pratica, l’intenzione in azione. E’, allora, “una conoscenza metamorfica, (...) dove il conoscere è un pathos che modifica il soggetto conoscente.”¹¹

1.2. IMMAGINI DELLA MENTE

Tale riconoscimento della crucialità della rappresentazione simbolica e dell’immagine/analogia/metafora nei processi di comprensione dell’umano - oggi condiviso in molteplici campi del sapere scientifico - ha una paternità più antica in Jung, per il quale l’immaginazione non è fantasticheria o illusione, ma, anzi, parte integrante dei processi di conoscenza e di esperienza:

“la “funzione simbolica dell’inconscio” (...) non riveste affatto un carattere meramente “poetico” o astratto, cioè importante ma tutto sommato marginale per l’economia globale dell’individuo. Al contrario, la “funzione simbolica”, in quanto principale espressione dell’attività “creativa” rappresenta una funzione fondamentale per il soggetto proprio nell’estrema concretezza del suo processo di adattamento alla realtà. (...).In questa prospettiva cambia radicalmente anche il modo di porsi nei confronti delle immagini, le quali non vengono più semplicemente ridotte ad una presunta logica nascosta, celata sotto le mentite spoglie, ad esempio, dell’immagine onirica. Per Jung le immagini sono un punto di partenza e non di arrivo (...).”¹²

Nella sua psicologia archetipica, Hillman riprende questa visione e la amplifica: per lui le immagini sono la psiche stessa. In tal senso, egli definisce la “poetica della mente”, “il fare dell’anima tramite l’immaginazione delle parole”¹³: “questo “fare” è poiesis. Conoscere la profondità della mente significa conoscere le sue immagini. (...)”¹⁴

⁸ P. MOTTANA, *L’opera dello sguardo. Braci di pedagogia immaginale*, Moretti e Vitali, Bergamo 2002, pp. 29, 35

⁹ Cfr. DE MENDOZA J. L., *Cervello destro cervello sinistro*, Il Saggiatore, Milano 1996

¹⁰ Cfr. WATZLAWICK P., *Il linguaggio del cambiamento*, Feltrinelli, Milano 1986

¹¹ R. CALASSO, *I quarantanove gradini*, Adelphi, Milano 1991, p. 491

¹² C.A. CICALI, D. SQUILLONI, *L’immagine e l’icona*, in Atti del Convegno “Il vertice e l’abisso”, Firenze, 29-30 ottobre, 1994, in <http://www.centroicone.it/bollettino%204.htm>

¹³ J. HILLMAN, *Le storie che curano*, Raffaello Cortina, Milano 1984, p. 63

¹⁴ Ivi, p. III

E dunque: “il fondamento poetico della mente ci dice che la logica selettiva che opera nelle trame delle nostre vite è la logica del *mythos*, è mitologia”.¹⁵

Così anche Sacks che, da neurologo, ha descritto *l'organizzazione iconica* dell'esperienza e di ogni cognizione della stessa:

"l'esperienza non è *possibile* finché non è organizzata iconicamente (...). La “registrazione cerebrale” di ogni cosa - di ogni cosa viva - deve essere iconica. E' questa la forma finale della registrazione cerebrale, anche se la forma preliminare può essere computazionale o programmatica..."¹⁶.

Nella medesima direzione erano anche le ricerche di Arheim relativamente al *pensiero visivo*: “I concetti sono immagini percettive e (...) le operazioni del pensiero sono il trattamento di tali immagini”¹⁷. Concetto e percepito sono “due aspetti di un'unica e medesima esperienza”.¹⁸

Il linguaggio iconico, dunque, come via di accesso alla realtà, non sua mistificazione. Gregory Bateson, già molto prima delle validazioni neurobiologiche oggi giunteci dagli studi effettuati con risonanza magnetica funzionale, scriveva che, appunto, la *metafora* è la *forma stessa della realtà*.

Ed è forma della realtà in quanto è forma della stessa conoscenza umana:

“Se vogliamo parlare di esseri viventi, non solo in veste di biologi accademici, ma di esseri viventi a nostra volta, in mezzo a esseri viventi, sarebbe opportuno adottare un linguaggio che fosse in qualche modo isomorfo, che fosse coerente con il linguaggio in base al quale gli esseri viventi stessi sono organizzati.”¹⁹

E dunque: “la metafora non è solo una belluria poetica, non è logica buona o logica cattiva, ma è di fatto la logica con cui è stato costruito il mondo biologico, è la principale caratteristica e la colla organizzativa di questo mondo del processo mentale.”²⁰

Nella visione batesoniana dunque, la metafora comprende tutti i processi di conoscenza e comunicazione che ineriscono asserzioni di somiglianza, analogia, combinazione, ovvero: al cospetto di qualsiasi fenomeno ignoto – sia esso un oggetto, una circostanza, una relazione – la conoscenza di esso e la comunicazione con esso muove attraverso un confronto per sovrapposizione²¹ e, dunque, per combinazione/analogia/somiglianza con gli aspetti noti presenti nella interna ecologia delle idee, per cui il conoscere è un cogliere/stabilire nessi. Conoscere è dunque, sempre un'operazione simbolica: conoscere come tessere, legare, connettere. Ove il cogitare si riveli, appunto, come co-gitare: agitare insieme²².

Per questo Bateson investe la metafora di un ruolo cruciale a livello epistemico e insieme ontologico, in quanto essa, *colla organizzativa*, è *la struttura che tutto connette* - mente e natura, microcosmo e macrocosmo, parti e configurazioni, classi e predicati –, fondamento di quella “grammatica creaturale” che consente “nuovi modi di guardare e di pensare agli organismi e ai prati, e anche agli esseri umani”²³.

E' questa modalità metaforica di conoscenza e relazione che egli configura precipuamente come *sensibilità estetica*²⁴: coscienza ecologica delle connessioni, delle interdipendenze, dei legami, anche tra ciò

¹⁵ Ivi, p. 13

¹⁶ O. SACKS, *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Milano 2001, p. 199

¹⁷ R. ARHEIM, *Il pensiero visivo. La percezione visiva come attività conoscitiva*, Einaudi, Torino 1974, p.267

¹⁸ Ivi, p.321

¹⁹ G. BATESON, *Una sacra unità*, Adelphi, Milano 1997, p. 458

²⁰ M.C. BATESON, G. BATESON, *Dove gli angeli esitano. Verso una epistemologia del sacro*, Adelphi, Milano 1989, p. 53

²¹ G. BATESON, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano 1984, p. 112

²² Cfr. V. FAENZA, *L'arte di curare con l'arte. Discorsi di psicoterapia*, Guaraldi, Milano 2005, p.380

²³ M.C. BATESON, G. BATESON, *Dove cit.*, p. 289.

²⁴ G. BATESON, *Una sacra cit.*, pp. 389ss

che apparentemente sembra appartenere a mondi diversi²⁵. E che è, appunto, il proprium di ogni metafora, ove sfondo e figura, forma e sostanza si saldano, e ove, pertanto, il *mythos* non dice di meno o male della realtà ma, anzi, ne dice la verità più profonda, potendo accedere, nel suo regime notturno, a ciò che è precluso al regime diurno proprio del *logos*²⁶. E se ciò avviene, chiarisce Morin, è per via del particolare isomorfismo tra mito e vita, in ragione di ciò che entrambe le contraddistingue e, persino, le fonda e ne costituisce l'identità: la comune natura metamorfica: "il mito è metamorfico come l'evoluzione biologica, il che significa che quest'ultima somiglia terribilmente al mito"²⁷.

La metafora, ponte biologico tra i linguaggi dei nostri due emisferi cerebrali²⁸, è dunque non solo modalità di conoscenza²⁹ ma anche, e soprattutto, in quanto esercizio/addestramento alla complessità, scuola di flessibilità e palestra cerebrale. Essa si configura, così, come didattica del cambiamento: la via didattica che sceglie i linguaggi dell'arte è, difatti, via che riconosce le potenzialità metabletiche del linguaggio analogico, il potere della metafora di "ridescrivere l'esperienza, di ristrutturare la realtà"³⁰.

Metaforizzare: prodigio di sottrazione dalla propria epifenomenicità, grazie alla umana capacità di elaborare non solo fatti e informazioni *presenti* davanti a noi qui ed ora – i *percetti* -, ma anche, e soprattutto, dati *assenti* dal nostro campo percettivo eppur creati/prodotti/realizzati da noi stessi – le *immagini mentali* - : se il bambino non ha un cavallo vero e neppure uno a dondolo, quella assenza/mancanza/limitazione genera il gioco del cavalcare una scopa immaginandola un destriero. Kosslyn evidenzia difatti la fondamentale differenza tra percezione e immagini mentali le quali, pur funzionando in maniera simile non sono identiche, proprio perché mentre "i percetti visivi sono stabili in quanto riflettono la realtà circostante", "le visualizzazioni interne sono mutevoli, in balia di tutti i nostri poteri di fantasia."³¹

1.3. CONOSCERE E IMMAGINARE, CONOSCERE COME IMMAGINARE

Nei contesti della formazione per adulti, la metaforizzazione è allora non solo artificio letterario ma anche e soprattutto sfondo epistemologico e training al cambiamento, giacché promuove la competenza del saper uscire dalle proprie *cornici*³² – routines consolidate di pensiero e azione - giacché:

"Con le immagini mentali possiamo pensare ciò che abbiamo visto e *trasformarlo* a nostro piacimento. A volte queste trasformazioni sono deliberate, come quando cerchiamo di visualizzare il modo migliore di sistemare le valigie nel bagagliaio dell'auto, oppure ci mettiamo a fantasticare su eventi assolutamente improbabili (...). E' questo uno dei caratteri distintivi della vita mentale: la facilità con cui si possono creare scene mai esistite o trasformare il banale quotidiano in un evento straordinario. Se vogliamo sperare di rispondere agli interrogativi circa i modi in cui la mente registra e utilizza l'informazione, dobbiamo capire la nostra capacità di considerare l'ipotetico – di costruirci un'immagine del mondo non semplicemente com'è, ma come potrebbe essere."³³

E' questo il tratto distintivo di quella *capacità rappresentativa*³⁴ che, verso il diciottesimo mese di vita, comincia a consentirci di trasformare l'immagine materna in una immagine interiore da richiamare in sua

²⁵ "Notate, però, che nel mondo vi sono state, e ancora vi sono, molte epistemologie, diverse e addirittura contrastanti, che hanno però sostenuto tutte l'idea di un'unità di fondo e, benché ciò sia meno certo, hanno anche sostenuto l'idea che questa unità di fondo è estetica. L'uniformità di questi pareri fa sperare che forse la grande autorità della scienza quantitativa non basti per negare l'idea di una bellezza unificatrice fondamentale. Io mi attengo al presupposto che l'aver noi perduto il senso dell'unità estetica sia stato, semplicemente, un errore epistemologico." G. BATESON, *Mente cit.*, p. 34

²⁶ Cfr. G. DURAND, *Le strutture antropologiche dell'immaginario. Introduzione all'archetipologia generale*, Dedalo, Bari 1972

²⁷ E. MORIN, *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1993, p. 182

²⁸ Cfr. G. LAKOFF, M. JOHNSON, *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani, Milano 1998

²⁹ A. MUNARI, *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini, Milano 1993, pp. 23-39

³⁰ P. RICOEUR, *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione*, Jaka Book, Milano 2001, p. XXIII

³¹ S. M. KOSSLYN, *Le immagini nella mente*, Giunti, Firenze 1999, p. 121

³² Cfr. M. SCLAVI, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe, Milano 2002

³³ S. M. KOSSLYN, *Le immagini cit.*, pp. 121-122. Corsivo di chi scrive.

³⁴ Cfr. J. PIAGET, *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, La Nuova Italia, Firenze 1967

assenza, e ci introduce così nel *mondo del possibile*, che non è il mondo dell'artificio e della finzione ma, anzi, è il medesimo mondo donde nasce la scienza: l'immaginazione è reale in quanto ricade nella realtà, irrompe nella datità, feconda il tangibile, non solo da esso si astrae. Poiché è un movimento di andata-e-ritorno dal *così-come-è* verso il *come-può-essere*.³⁵ Ed è un movimento che da cognitivo diventa operativo, giacché sviluppa comportamenti, non solo meditazioni.

L'espressione artistica, la comunicazione simbolica, ogni poiesis mitica della conoscenza ed espressività umana, ove riconoscano la loro gemellare primogenitura con i linguaggi della logica formale, possono allora concorrere a realizzare il progetto che Marcuse, riprendendo Schiller e la sua idea di educazione estetica come educazione alla liberazione, aveva teorizzato nel suo *Eros e Civiltà*³⁶: Fantasia e Utopia, Estetica ed Etica, Funzione Simbolica e Funzione Sociale non sono l'una antitetica all'altra, non sono l'una evasione e l'altra immersione ma, anzi, la prima può farsi via – e potremmo dire: via pedagogica – alla seconda.

L'arte, per lo sguardo pedagogico, non è dunque soltanto contenuto, oggetto, disciplina ma modalità, procedura, postura epistemologica che sa muovere la conoscenza creando situazioni in grado di provocare "uno scompenso, una rottura del flusso ordinario di percezione"³⁷ giacché, nei setting di formazione, proprio come nella ricerca scientifica, è lo "scompenso" che genera apprendimento.³⁸

Dalla psicologia archetipica, dunque, attraversando la storia della scienza³⁹ e la storia dell'estetica⁴⁰, fino alle indagini di neurobiologia, neuroestetica e psicologia costruttivista⁴¹, discende una visione dell'immaginario che, diversamente dalla sua interpretazione razionale⁴², non lo considera pericoloso e illusorio⁴³, "illegittimo e destabilizzante poiché impedisce l'accesso alla verità" in quanto privo di "alcun

³⁵ Come nella fondazione fornita da Bertin, dunque, il "momento creativo" si caratterizza per la sua "esigenza di sperimentare l'originale e l'inedito, e cioè produrre il diverso ed il nuovo", con l'obiettivo preciso e chiaro ed irrinunciabile di "superare l'esistente in una direzione di 'possibilità': - affiancandosi, non slegandosi, dal "momento dinamico" che è proprio della razionalità, esso è "dunque fondamentalmente fattore di cambiamento e di espansione". G. M. BERTIN, M. G. CONTINI, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma 1983, p. 48

³⁶ H. MARCUSE, *Eros e civiltà*, Einaudi, Torino 196, p. 168 ss

³⁷ M. DALLARI, *Arte e stupore infantile*, in M.A. DONNA, *Tra scuola e museo: lo spazio dell'arte*, Città di Torino, Torino 2001, p. 32

³⁸ Cfr. G. BATESON, *Le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione*, in G. BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1993

³⁹ Cfr. N.R. HANSON, *I modelli della scoperta scientifica. Ricerca sui fondamenti concettuali della scienza*, Feltrinelli, Milano 1978; HOFSTADTER D. R., *Concetti fluidi e analogie creative. Modelli per calcolatore dei meccanismi fondamentali del pensiero*, Adelphi, Milano 1996

⁴⁰ Cfr. M. PERNIOLA, *L'estetica del Novecento*, Il Mulino, Bologna 1997

⁴¹ Cfr. C. BLOOMER, *Principles of Visual Perception*, Van Nostrand Reinhold Co., New York 1976; M. CERUTI, L. PRETA, a cura di, *Che cos'è la conoscenza*, Laterza, Roma 1998; R.L. GREGORY, *Occhio e cervello. La psicologia del vedere*, Raffaello Cortina, Milano 1991; D. H. HUBEL, *Occhio, cervello e visione*, Zanichelli, Bologna 1989; G. KANIZSA, *Grammatica del vedere. Saggi su percezione e Gestalt*, Il Mulino, Bologna 1985; G. KANIZSA, *Vedere e pensare*, Il Mulino, Bologna 1991; M. KOSSLYN, *Image and Brain: The Resolution of the Imagery Debate*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts 1994; S.M. KOSSLYN, *Image and Mind*, Harvard University Press, Harvard 1980; L. LUMER, S. ZEKI, *La bella e la bestia: arte e neuroscienze*, Laterza, Roma-Bari 2011; M. MASSIRONI, *Fenomenologia della percezione visiva*, Il Mulino, Bologna 1988; I. H. ROBERTSON, *L'occhio della mente*, Rizzoli, Milano 2003; O. SOLMS, M. TURNBULL, *Il cervello e il mondo interno*, Raffaello Cortina, Milano 2004; V. UGAZIO, a cura di, *La costruzione della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 1988; B. M. VARISCO, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma 2004; P. WATZLAWICK, a cura di, *La realtà inventata*, Feltrinelli, Milano 1988; S. ZEKI, *Con gli occhi del cervello*, Di Renzo, Roma 2008; S. ZEKI, *La visione dall'interno. Arte e cervello*, Bollati Boringhieri, Torino 2003; S. ZEKI, *Splendori e miserie del cervello*, Codice, Milano 2011

⁴² Cfr. R. MUSIL, *La conoscenza del poeta*, Sugarco, Milano 1979

⁴³ A proposito di vecchi e nuovi esorcismi dalla immaginazione, il Faenza ha scritto delle pagine che richiedono meditazione: "In alcuni periodi storici, al sarcasmo e alla predica moraleggiante s'è aggiunto il controllo rigoroso dell'immaginazione. Al vaglio della confessione passano i pensieri occulti non meno delle azioni manifeste. L'ombra del peccato e della colpa non accompagna solo la parola e il gesto: si protende anche sulla segreta, inquietante vita dell'immaginazione. Una vigilanza occhiuta e inflessibile penetra sin nel foro privato a fare barriera contro la minaccia di una realtà inapparente, ma di cui non si ignora la potenzialità eversiva.

L'uomo si è impegnato in una lotta millenaria contro le tentazioni dell'immaginazione. Quando è stata esorcizzata, essa è tornata ad assediare con un volto demoniaco: come potenza irricoscibile che stupisce ed atterrisce. L'immaginazione è diventata così forza tenebrosa; si è apparentata con il versante oscuro, mostruoso della persona. Essa ha preso le sembianze del serpente: il nemico eterno,

fondamento razionale”⁴⁴ ma, con Bachelard, riconosce la nostra duplice identità di *Savant* e *Rêveur*⁴⁵: *soggetto che conosce* e *soggetto che immagina*, ove l’immaginazione non è né subalterna né alternativa alla conoscenza, poiché l’immaginare non spodesta il ragionare ma lo corrobora.

1.4. L’ORIZZONTE PRECATEGORIALE DI OGNI FORMAZIONE SCIENTIFICA

Così Goodman celebra l’unità degli opposti, intuendo, ben prima delle validazioni empiriche giunte dalle neuroscienze, come e quanto la competenza dello scienziato non sia antitetica a quella dell’artista:

“l’arte e la scienza sono parimenti mezzi per comprendere”⁴⁶;

“supporre che la scienza sia piattamente e pedestramente linguistica, letterale e denotazionale vorrebbe dire non tenere conto, ad esempio, di aspetti quali l’uso frequente di strumenti analogici, della metafora implicita nella misurazione quando uno schema numerico viene applicato a un nuovo campo, o del vocabolario corrente della fisica e dell’astronomia, in cui si parla di attrazione, di singolarità e di buchi neri. Anche se il prodotto ultimo della scienza è, a differenza di quello dell’arte, una teoria letterale, verbale, matematica, denotazionale, la scienza e l’arte procedono di pari passo nella loro ricerca e nella loro costruzione”⁴⁷.

Contrapporre le *fraitende* e le *danneggia* entrambe⁴⁸ – perché l’una e l’altra custodiscono “un carattere fondamentale cognitivamente”⁴⁹ e, pertanto, esse costituiscono modi, sebbene differenti, per il perseguimento del medesimo obiettivo: “far avanzare la conoscenza”⁵⁰.

Promuovere la competenza *estetica*, nella scienza come nella formazione, implica allora l’esercizio allo sguardo *morfologico*: giacché il morfologo è, appunto, colui che indaga le connessioni, le somiglianze, i nessi, anche tra ciò che, all’apparenza, e alla logica formale, sembrerebbe dissimile, sconnesso, lontano⁵¹. In tal modo, nella ricerca e nella formazione si recupera il valore di quei “contenuti laterali” che la scienza laplaciana aveva scartato, considerandolo inutili e, finanche, antitetici alla conoscenza. E li si riscopre non in quanto sussidiari ma, persino, preziosi *elementi indiziarj*⁵² della verità.

Difatti, è proprio con questa attenzione agli *indizi* che provengono anche da altri saperi e da altre logiche, che si sviluppa quella “*abduzione creativa*”⁵³ che si caratterizza, come nella originaria indicazione di Peirce⁵⁴, come la capacità di spiegare un oggetto sconosciuto muovendo da qualcosa di conosciuto, anche se da esso distante, nell’intreccio tra familiare ed estraneo alla conoscenza.

insinuante, subdolo. Il commercio con l’immaginazione è diventato la strada della perversione spirituale. La fantasticheria si è sposata alla stregoneria. Gli uccelli notturni, gli strigidi forieri di morte, la civetta e il gufo, simboli di una realtà malefica, sono diventati anche i simboli del potere occulto dell’immaginazione. (...)

Nei tempi andati, se il fuoco e la tortura erano potenti vaccini contro il morbo fantastico, vi erano anche accorgimenti e terapie sussidiarie. Il lavoro massacrante distoglieva la maggioranza degli uomini dal ripiegamento e dall’evasione. Li teneva legati senza tregua allo scenario esterno prima di farli precipitare nel sonno profondo. E nelle pause concesse dalla fatica, i miti e i riti consacrati dalla tradizione, il gioco e la liturgia, saturavano le menti, fissando i confini legittimi dell’immaginazione.” V. FAENZA, *L’arte* cit., pp. 304-307

⁴⁴ R. CERTINI, a cura di, *L’immaginario: una “frontiera avanzata” della formazione e della scuola*, Carocci, Roma 2004, p. 38

⁴⁵ Cfr. G. BACHELARD, *La poetica della rêverie*, Dedalo, Bari 1972

⁴⁶ N. GOODMAN, *Of Mind and Other Matters*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 1984, p. 108

⁴⁷ N. GOODMAN, *Ways of Worldmaking*, Hackett Publishing, Indianapolis 1978, pp. 125-126

⁴⁸ N. GOODMAN, *The Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols*, Bobbs-Merrill, Indianapolis 1968, p. 5

⁴⁹ Ivi, p. 211

⁵⁰ N. GOODMAN, *Of Mind* cit., p. 4

⁵¹ Cfr. MORIN E., *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano 1983, p. 117

⁵² Cfr. C. GINZBURG, *Spie. Radici di un paradigma indiziaro*, in A. GARGANI, a cura di, *Crisi della ragione*, Einaudi Torino 1979

⁵³ U. ECO, *I limiti dell’interpretazione*, Bompiani, Milano 1990, p. 238

⁵⁴ Cfr. U. ECO, T. A. SEBEOK, a cura di, *Il Segno dei Tre: Holmes, Dupin, Peirce*, Bompiani, Milano 1983; G. BATESON, *Mente e natura. Un’unità necessaria*, Adelphi, Milano 1984; C. PEIRCE, *La ragione abduittiva*, “Il Protagora”, 6, 1984; M. BONFANTINI, *La semiosi e l’abduzione*, Bompiani, Milano 1986; S. COLAZZO, *Webquest: una palestra dell’apprendimento per abduzione*, “Studi e Ricerche del Dipartimento di Scienze Pedagogiche, Psicologiche e Didattiche dell’Università di Lecce”, anno VI, 13-14, 2007

Bateson descrive l'abduzione come "il procedimento con cui da fenomeni appartenenti a campi diversi si estrae ciò che hanno in comune"⁵⁵ e le sue pagine illustrano efficacemente come essa consiste nella capacità di cogliere i nessi, correlare, pensare esteticamente concetti, oggetti, proposizioni:

"Possiamo esaminare l'anatomia di una rana e poi guardarci intorno per scoprire altri esempi delle stesse relazioni astratte ricorrenti in altre creature, compresi, in questo caso, noi stessi. Questa estensione laterale delle componenti astratte della descrizione è chiamata abduzione..."⁵⁶.

E così, schiudendo "le porte dell'interpretazione meta-logica del reale", si dischiudono le porte dell'interpretazione meta-logica della ricerca così come della formazione. Ove, l'utilizzo dei linguaggi "altri" e delle metafore ed analogie nella procedura di analisi, così come di comprensione e trasformazione dei fenomeni, sia considerato "non più radice inconfessabile ma naturale veicolo per la costruzione del sapere scientifico"⁵⁷.

In tal senso, sarebbe auspicabile progettare la formazione accademica costruendo percorsi transdisciplinari che consentano di acquisire non solo subjects disciplinari né soltanto metodologie, non solo contenuti né soltanto forme, ma un approccio estetico alla conoscenza e, dunque, alla ricerca scientifica, che si connoti proprio come nella indicazione batesoniana, verso la costruzione di una "scienza delle relazioni":

"Coloro che danno più importanza alle 'cose' che stanno in relazione (i "termini della relazione") respingeranno ogni analogia tra grammatica e anatomia botanica, considerandola troppo arzigogolata; dopo tutto una foglia e un sostantivo non si rassomigliano affatto nell'apparenza esteriore. Ma se poniamo le relazioni in primo piano e ne consideriamo i termini come definiti unicamente da quelle, allora cominciamo ad avere qualche dubbio. Esiste un'analogia profonda tra grammatica e anatomia? Esiste una scienza interdisciplinare che dovrebbe occuparsi di tali analogie?"⁵⁸.

Una scienza interdisciplinare che si occupa di analogie – tra mondi, linguaggi, discipline – non implica la rinuncia alla conoscenza oggettiva ma l'approdo a una oggettività, intrisa di simbolico tanto quanto di analitico, che non oppone scientifico e poetico giacché considera il secondo, tanto quanto il primo, una interpretazione/modellizzazione del reale, "una visione della realtà dal punto di vista della "interfaccia linguaggio/vivente" "⁵⁹ e, dunque, riconosce e utilizza entrambe come forme e metaforme della conoscenza e, dunque, della ricerca scientifica.

L'esperienza estetica, allora, in quanto esperienza/coscienza della *connessione* – tra mente e natura, invisibile e visibile, forme e contenuti - rivela che "la funzione dell'arte è un'estensione di quella del cervello, vale a dire l'acquisizione della conoscenza del mondo": pertanto "è ragionevole supporre che i meccanismi usati per trasfondere il significato in questo mondo siano proprio gli stessi usati per trasfondere il significato nelle opere d'arte"⁶⁰.

E, così, col Franzini potremo riconoscere che "l'estetico è dunque l'orizzonte precategoriale di ogni possibile e reale indagine scientifica [...]. E l'estetica è la scienza di questo precategoriale, cioè il territorio fondazionale di ogni formazione epistemologica"⁶¹.

⁵⁵ M.C. BATESON, G. BATESON, *Dove* cit. pp. p. 65

⁵⁶ G. BATESON, *Mente* cit., pp. 191-92. "Ogni abduzione può essere vista come una descrizione doppia o multipla di qualche oggetto o evento o sequenza. Se esamino l'organizzazione sociale di una tribù australiana e lo schema delle relazioni naturali su cui è basato il totemismo, vedo che questi due blocchi di conoscenza stanno tra loro in relazione abduzione, cioè obbediscono entrambi alle stesse regole. In ciascun caso si suppone che certe caratteristiche formali di una componente siano riflesse nell'altra", ivi, pp. 192-93.

⁵⁷ F. CARMAGNOLA, *La visibilità. Per un'estetica dei fenomeni complessi*, Guerini, Milano 1989, p. 236

⁵⁸ G. BATESON, *Verso* cit., pp. 193-94

⁵⁹ F. CARMAGNOLA, *La visibilità* cit., p. 239

⁶⁰ S. ZEKI, *Splendori* cit., p. 101

⁶¹ E. FRANZINI, *Immagine e pensiero*, in G. LUCIGNANI, A. PINOTTI, a cura di, *Immagini della mente. Neuroscienze, arte e filosofia*, Raffaello Cortina, Milano 2007, p. 163

1.5. UNA SCIENZA ESTETICAMENTE INTESA

Ed ecco perché al ricercatore – come al formatore - sono richieste le medesime posture dell'esteta: di colui che conosce nella implicazione e nella ibridazione, non già nell'astrazione e nella assolutezza. Ed ecco perché la loro formazione evoca pratiche complesse e composite in cui il crossing disciplinare consenta il superamento delle logiche di categorizzazione dei saperi e, indipendentemente dalla specializzazione disciplinare, che sia "esatta" o "umana", la sapienza a cui abilitarsi coniughi esteticamente *province confinanti tra arte e scienza*⁶², scorgendo e legittimando "parentele insospettite"⁶³ tra saperi provenienti da domini diversi⁶⁴.

E' questa la specificità dello sguardo *estetico* alla costruzione del percorso formativo evocato da ogni disciplina accademica ove, con Calvino, si possa riconoscere che poiché "la scienza diffida dalle spiegazioni generali e dalle soluzioni che non siano settoriali e specialistiche", allora "la grande sfida" – della scienza, non solo della letteratura - è il comprendersi e descriversi come "sistema di sistemi" e, allora, imparare a "tessere insieme i diversi saperi e i diversi codici in una visione plurima, sfaccettata del mondo"⁶⁵ e della conoscenza. E dunque della formazione.

Sicché i piani di formazione per aspiranti ricercatori ed aspiranti formatori/insegnanti/educatori, indipendentemente dalla loro specializzazione, possano attingere dalla chimica come dalla poesia, dall'epistemologia come dalla letteratura, dalla ingegneria come dall'arte figurativa, dalla medicina come dal teatro: sarà così possibile per l'Accademia progettare percorsi di *formazione estetica* nel suo senso batesoniano: percorsi a "doppio pensiero"⁶⁶ nei quali tessere le singole aree disciplinari nel tessuto più ampio che connette Calvino a Bohr, Feynman a Magritte, Escher a Einstein, Fellini a Heisenberg, accettando lo scompenso che deriva da ogni meticciamiento. Considerandolo breccia e non spaccatura.

Non già forme della leggerezza, dunque, le espressioni e le fruizioni estetiche. Bensì forme della conoscenza. Come da indicazione moriniana, per la quale, la missione della razionalità "consiste nel dialogo con l'irrazionalità" del reale: nel coraggio dell'accoglienza, da parte dell' *homo sapiens*, della sua parte *demens*, che è "la faccia dell'uomo nascosta dal concetto rassicurante e distensivo di *sapiens*"⁶⁷.

E ciò, nella visione ecologica e complessa di Morin, "richiede una ristrutturazione della configurazione complessiva del sapere" e dunque il fondamento di una "Scienza Nuova", non analitica ma sistemica, ovvero: *ibridata*:

"non si tratta solo di stabilire relazioni diplomatiche e commerciali tra le discipline, dove ognuna si confermi nella sua sovranità. Si tratta di mettere in causa il principio di discipline che mutilano con l'accetta l'oggetto complesso, il quale è costituito essenzialmente dalle interrelazioni, le interazioni, le interferenze, le complementarità, le opposizioni tra elementi costitutivi ciascuno dei quali è prigioniero di una disciplina particolare"⁶⁸.

"Questa è l'idea della *scienza nuova*. Questo termine, che prendiamo in prestito da Vico, in un contesto e in un testo diversi, vuole indicare che il nostro sforzo si situa in una modificazione, una trasformazione, un arricchimento del concetto attuale di scienza che, come aveva detto Bronovski, non è 'né assoluto, né eterno'. Si tratta di una trasformazione multidimensionale di ciò che intendiamo per scienza, che riguarda ciò che sembrava

⁶² Cfr. A. KOESTLER, *L'atto della creazione*, Ubaldini, Roma 1975

⁶³ A. DAMASIO, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1987, p. 265

⁶⁴ Cfr. I. PRIGOGINE, I. STENGERS, *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, Einaudi, Torino 1981

⁶⁵ I. CALVINO, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Mondadori, Milano 1993, p. 110

⁶⁶ Cfr. G. MINICHELLO, *Il doppio pensiero. Razionalità e analogia nel discorso pedagogico*, Morano, Napoli 1994

⁶⁷ E. MORIN, *Il paradigma perduto*, Feltrinelli, Milano 1994, p. 111

⁶⁸ Ivi, p. 205

costituire alcuni dei suoi imperativi intangibili, a cominciare dall'ineluttabilità della parcellizzazione disciplinare e del frazionamento teorico⁶⁹.

“Così, la *scienza nuova* non distrugge le alternative classiche, non fornisce una soluzione monastica intesa come l'essenza della verità. Piuttosto i termini alternativi diventano termini antagonisti, contraddittori, e nello stesso tempo complementari all'interno di una visione più ampia, la quale dal canto suo dovrà incontrare ed affrontare nuove alternative⁷⁰.”

Questo salto è una rivoluzione sistemica: verso una concezione rizomatica, *estetica* della scienza, in contrapposizione a quella *anestetica* tradizionale. Giacché: “il pensiero mutilato e l'intelligenza cieca si pretendono e si credono razionali. Di fatto, il modello razionalista al quale obbediscono è meccanicista, determinista, ed esclude come assurdità ogni contraddizione. Non è razionale, ma razionalizzatore⁷¹. Invece

“la vera razionalità è aperta e dialoga con una realtà che le resiste. Fa la spola incessante fra la logica e l'empirico; è il frutto di un dibattito argomentato delle idee, e non la proprietà di un sistema di idee. La ragione che ignora gli esseri, la soggettività, l'affettività, la vita è irrazionale. Bisogna tenere conto del mito, dell'affetto, dell'amore, del pentimento, che devono essere considerati razionalmente⁷².”

Allora la nuova scienza è scienza delle ibridazioni⁷³, non della risoluzione delle contraddizioni:

“la vera razionalità conosce i limiti della logica, del determinismo, del meccanicismo; sa che la mente umana non potrebbe essere onnisciente, che la realtà comporta il mistero. Negozia con l'irrazionalizzato, l'oscuro, l'irrazionalizzabile. Deve lottare contro la razionalizzazione che attinge alle sue stesse sorgenti e che tuttavia, nel suo sistema coerente che si pretende esaustivo, racchiude solo frammenti di realtà.”

Ma non soltanto. E' scienza che interroga se stessa, conoscenza-della-conoscenza, sguardo che guarda e che, contemporaneamente, sa di essere guardato; non è al-di-sopra ma dentro il suo stesso oggetto conosciuto, non è pura perchè non può prescindere dalla sua storicità e carnalità. E dunque la scienza nuova, al crocevia per statuto, è “non soltanto critica, ma autocritica” : “si riconosce la vera razionalità dalla sua capacità di riconoscere le proprie insufficienze⁷⁴.”

E questo mi ricorda una storia.

⁶⁹ E. MORIN, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling e Kupfer, Milano 1993, p. 48

⁷⁰ Ivi, p. 53

⁷¹ E. MORIN, A. B. KERN, *Terra-Patria*, Raffaello Cortina, Milano 1994, p. 166

⁷² Ibidem

⁷³ Cfr. U. MORELLI, C. WEBER, *Conflitto della conoscenza. Vincoli e possibilità dell'interdisciplinarietà*, in *Riflessioni Sistemiche*, 3, Ottobre 2010; I. LICATA, *Leggi di Protezione, Analogie e Metafore Interattive. La Ragionevole Efficacia del Crossing Disciplinare*, in <http://www.aiems.eu/files/licata2.pdf>

⁷⁴ E. MORIN, A. B. KERN, *Terra-Patria*, cit., p. 166

PARTE II⁷⁵DAL CONOSCERE COME POSSEDERE AL CONOSCERE COME
DIVENTARE⁷⁶

*“Nel momento in cui rivolgiamo la nostra attenzione a problemi
che, in linea di principio, non sono decidibili
e cerchiamo di dare una risposta,
ce ne assumiamo tutta la responsabilità ...
[dinanzi all’interrogativo]: rappresentare il mondo o costruire un mondo?
A mio parere questo significa:
è la mia esperienza la fonte primaria della conoscenza
e il mondo ne è la conseguenza,
oppure è il mondo ad essere la fonte primaria
e l’esperienza ad esserne la conseguenza?
Sostengo che non si può rispondere a questa domanda.
Non esistono esperimenti che dimostrino
la correttezza di una di queste due posizioni.
Perciò dipende da noi decidere. Io ho scelto la prima posizione,
quella secondo la quale siamo noi a costruire il mondo ...
A mio parere, la base dell’etica è questa convinzione
di essere i costruttori del mondo.”*

H. von Foerster

⁷⁵ Questa parte è un approfondimento di un articolo pubblicato dalla Rivista internazionale Metis, nel numero II del 2012.

⁷⁶ L. PRETA, *Introduzione*, in M. CERUTI, L. PRETA, a cura di, *Che cos’è la conoscenza*, Laterza, Roma 1998, p. V

2.1. “DALLA PARTE DEL TORTO”

Come si riconosce un uomo saggio?

È l'uomo per il quale due più due fa inequivocabilmente quattro, l'uomo che sta nei confini, *quadrato*, l'uomo che vede solo quel che si vede e non immagina altro, l'uomo tutto d'un pezzo, coi piedi per terra, l'uomo senza grilli per la testa?

E come si identifica un uomo folle?

È l'uomo per il quale la matematica è una probabilità, l'uomo che sconfinava, *a zig zag*, l'uomo che vede anche quel che non c'è e immagina altro e altrove, l'uomo friabile come un tozzo di pane, con la testa per aria, l'uomo con il vento nella testa?

E cosa distingue la saggezza dalla follia, la ragione dalla poesia (a prescindere dal DSM IV)?

Agli occhi dell'uomo saggio, del tipo “due-più-due-fa-quattro”, il don Chisciotte di Cervantes è uno uscito fuori di senno: ha perso la testa leggendo libri. È diventato quello che leggeva. Letteratura come pericolosa stregoneria, fuorviante apertura e feritoia che introduce a un mondo che non c'è. Peggior di una ubriacatura questa immersione nella lettura che ti trasporta altrove, mentre il corpo resta fermo, col libro in mano.

Agli occhi dell'uomo-coi-piedi-per-terra, don Chisciotte suscita pietà e forse tenerezza: prova persino benevolente compassione per quest'uomo che prende abbagli, scambiando mulini e donne e pecore per altre visioni. Lui, il *realista*, considera il cavaliere come icona della deviazione: *errante*, appunto.

Don Chisciotte lo fa ridere: e lui resta seduto, risoluto nella sua comodità, mai scomodato da alcun impeto di irrealtà. E nel ridere/irridere, l'uomo senza grilli per la testa prova orgoglio e fierezza perché non è come lui, né mai lo sarà: non conosce perdizione, non conosce balzi, solo r-assicurazioni.

L'uomo-incapace-di-balzi è davvero, tra i due, quello savio?

Ai visitatori della Mostra *Dalla parte del torto*, dedicata a don Chisciotte⁷⁷ sono state affidate solo domande, nessuna risposta. Perché il suo obiettivo era filosofico: far vivere a chi la attraversava – e per il quale il termine “visitatore” è una riduzione – l'esperienza di un'arte che diventa ricerca non solo per l'artista ma anche per il fruitore/contempl-attore.

Vito Moccia ha dipinto e scolpito un'itineranza, ha materializzato un viaggio: un viaggio di quelli al confine tra fuori e dentro, ove tutte le forme della materia e dell'arte si danno il cambio per raccontare non un personaggio o soltanto una storia ma un incontro, una rivoluzione, un dissestamento. E di più ancora: un modo di sentire, di guardare, di esistere. Un modo di vivere non assopito sul divano: dove due più due non fa sempre quattro e dove la saggezza non coincide col disincanto.

Un modo di vivere in cui l'arte ritrova la sua più profonda e ancestrale identità⁷⁸: insegnare a guardare. A sentire. A vivere, persino. Contagiando uno sguardo che, anziché irrazionale, educa a pensare.

Così una mostra non è più una “mostra” soltanto: il “visitatore” diventa contempl-attore e partecipa a un progetto⁷⁹ e partecipare è intraprendere un percorso ‘meta’ di formazione e *orientamento*. Paradossalmente, muovendo da un *disorientamento*. Sicché il visitatore non è più soltanto tale, giacché non gli è richiesta solo una “visita” ma una compromissione. Gli è proposto un contagio. E il passaggio attraverso ogni opera di Moccia implica una trasformazione: tutte, difatti, sembrano parlare. Ci sono sguardi che dagli acquerelli vengono fuori, quasi fossero tridimensionali. Ci sono disegni che sembrano sculture. E sculture che sembrano danze. E installazioni che appaiono come rappresentazioni musicali e insieme teatrali. Immagini e parole si mescolano all'unisono trascinando artista e fruitore verso la medesima direzione: un incontro, una rivoluzione, un modo di esistere. E di guardare.

2.2. SOGNATORI E VISIONARI

⁷⁷ Svoltasi dal 16 al 23 ottobre 2011, presso il Palazzo San Domenico a Rutigliano Bari, col Patrocinio della Presidenza della Regione Puglia. Cfr. www.artemoccia.it; http://www.youtube.com/watch?v=UsL_UfLIJ_s.

⁷⁸ Cfr. R. DEBRAY, *Vita e morte dell'immagine: una storia dello sguardo in Occidente*, Il Castoro, Milano 1999

⁷⁹ Cfr. E. NARDI, *La lettura dell'opera d'arte: introduzione all'iconografia*, Tecnodid, Napoli 1991

Un guardare che è ben più che la contemplazione dell'uomo-saggio-immobile-sul-divano: un guardare che è entrare e diventare *parte* di una metafora. E una metafora particolare: perché Chisciotte è icona e simbolo, invito ed esortazione. A prendersi-in-carico la realtà. Ove la sua immaginazione non è patologia ma, come per Calvino, in quanto "repertorio del potenziale, dell'ipotetico, di ciò che non è né stato né sarà ma che avrebbe potuto essere"⁸⁰, è procedura che insegna a prendersi cura, con coraggio e dedizione, di *ciò-che-è* e di ciò che, tramite la nostra personale compromissione, *può-essere*.

Non a caso, dunque, quando Bonhoeffer, teologo e pastore protestante arrestato e poi ucciso per aver preso parte a una congiura contro Hitler, in una delle sue lettere dal carcere berlinese si chiese ove fosse il confine tra la "necessaria resistenza" e la altrettanto necessaria "resa al destino", scelse di identificare la prima con don Chisciotte e la seconda con Sancho Panza⁸¹.

Resistenza e resa. Due modi differenti di guardare-sentire-pensare. Vivere.

La resa è del realista ma non della razionalità. La resa è del realismo che non crede neppure nella ragione, poiché crede solo in quel che vede. La resistenza, allora, non è rinuncia alla ragione né è irrazionalità: è la sua forma costruttivista e anche quella più fiera di sé: perché sa che può modellare la realtà, non soltanto visitarla⁸².

E questa resistenza, questa tensione a vivere trasformando⁸³, Moccia lo dipinge e lo scolpisce, usando la sua arte come letteratura: il polistirolo dice della fragilità, l'argilla descrive la creatività. L'acciaio racconta del coraggio, la luce dice dell'innocenza. Ogni tratto e ogni movimento descrivono il contrario della resa. Ed ecco perché tutte le opere sembrano non soltanto parlare ma, meglio ancora, chiamare. Chiamano nel territorio della Mancha: non con la presunzione di chi intende indicare una via come quella giusta ma con l'umiltà di chi si denuda e coraggiosamente condivide col visitatore, seppur sconosciuto, una intimità che inerisce una ricerca, un viaggio, una chiamata appunto. E le parole che da esse trasudano sono quelle, chiare, che riconoscono don Chisciotte come simbolo-del-*proprium*-umano, conduttore di un viaggio iniziatico in cui – al visitatore che si fa contagiare - la follia trascende il primo sguardo che la considera malattia e addita una saggezza che non è sinonimo di stasi. Ma il suo contrario.

Eppure Chisciotte fa ridere. Al primo sguardo del lettore di Cervantes appare solo il comico. O, meglio, il ridicolo. Allo sguardo più profondo appare poi il tragico: Dostoevskij lo definì il libro più triste che avesse mai letto e anche Kant lo ritenne tale. Marx lo considerò emblema dell'utopia astratta. Ma uno sguardo che colga solo il comico o solo il tragico dell'opera di Cervantes ne coglie una dimensione soltanto, viviseziona come in laboratorio, perdendo l'intero. Come se si leggesse un film di Fellini come irrealista soltanto. E, allora, così come l'onirico felliniano dice della realtà talvolta persino di più di un certo realismo, così don Chisciotte trasuda altri significati dietro le sue allucinazioni. La dinamica realtà/irrealtà che ne emerge è complessa e scientificamente corroborata. Il suo vedere-quel-che-non-si-vede è ben più che indice di follia. È la competenza del vedere-quel-che-non-è-visibile ma che, non per questo, non-è⁸⁴. È una vista ad un meta livello che riconosce la realtà come intrisa delle nostre proiezioni, anticipando approdi costruttivistici ed evidenze neuroscientifiche. Chisciotte vede guerrieri: e invece sono solo pecore e montoni. Ma, questa, di fatto, è la norma di ogni umana visione: tutti ri-costruiamo la realtà che vediamo. Vedere è credere, non soltanto per il folle ma anche per il savio.⁸⁵ Lo iato, lo scarto, la linea di demarcazione tra Chisciotte e Sancho non è dunque nella *veridicità* delle rispettive visioni, bensì nel differente modo di *stare al loro cospetto*.

Il primo è mobile, il secondo statico. Il secondo è elegia del passato come eterno presente, il primo è lirica del futuro, prossimo e remoto. Poiché "Don Chisciotte aveva ricavato dalle sue letture antiquarie un aldilà anche

⁸⁰ I. CALVINO, *Lezioni cit.*, p. 91

⁸¹ D. BONHOEFFER, *Resistenza e Resa. Lettere e scritti dal carcere*, San Paolo, Milano 1996, p. 288

⁸² Cfr. A.C. SCARDICCHIO, *Resistenza, resilienza, rivoluzione*, in G. ANNACONTINI, a cura di, *Senza carro armato, né fucile. Libertà, resistenza, formazione*, Progedit, Bari 2011

⁸³ Cfr. L. GIROTTI, *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*, Vita e Pensiero, Milano 2006

⁸⁴ Cfr. M. MERLEAU-PONTY, *L'occhio e lo spirito*, SE, Milano 1989; M. MERLEAU-PONTY, *Il visibile e l'invisibile*, Bompiani, Milano 1993; M. MERLEAU-PONTY, *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano 2003

⁸⁵ Cfr. P. WATZLAWICK, a cura di, *La realtà cit.*; C. FRITH, *Inventare la mente. Come il cervello crea la nostra vita mentale*, Raffaello Cortina Milano 2009; G. LUCIGNANI, A. PINOTTI, a cura di, *Immagini cit.*

nella vita quotidiana⁸⁶: così nel suo “mondo utopico-antiquario”, ripristina “il più insostenibile tra i rapporti, il rapporto tra anticipazione e passato”⁸⁷.

Ne risulta, allora, “una caricatura dell’utopia”?⁸⁸

La posizione di Bloch sembrerebbe, alla fine, andare proprio in questa svalutante direzione:

“Egli è il più grande utopista fatto oggetto di romanzo, ma al tempo stesso ne è l’immagine deformata; e in prima istanza, nella primissima e più visibile, Cervantes l’ha solo coperto di scherno. Questo non contiene certamente l’ultima parola, a tal fine Don Chisciotte resta un esempio troppo commovente di coscienza utopicamente attiva, anzi uno degli iniziatori dell’utopia, con giganteschi castelli in aria al di sopra della pianura”⁸⁹.

Bloch risente della lettura di Marx, che “particolarmente suscettibile in materia di don Chisciotte” lo considerò “un’incarnazione della falsa coscienza, dell’interpretazione del mondo attraverso principi astratti”⁹⁰. Ma Bloch stesso riconosce che questa commedia è ben più profonda e complessa di quel che appare travestito da astrattezza – ‘incompetenza’ diremmo col nostro lessico pedagogico contemporaneo – e follia:

“il cavaliere è un pazzo semisavio, con molti buchi, con chiare intercapedini in testa. Entro la sua follia egli agisce ponderatamente, anzi a volte stupisce per il suo sobrio giudizio, quasi la pazzia venisse solo finta”⁹¹.

La dinamica saggezza/follia qui esplose nella evidenza della sua irrisolvibilità, irriducibilità ad un polo soltanto: l’antinomia ha da restare tale, muovendo da un polo all’altro, come nella teoresi problematicista,⁹² come nella *expertise* alchemica⁹³, come nell’*et et* della fisica quantistica⁹⁴.

2.3. DAL RETRUM AL FRONTE

No, non era un cavaliere hegeliano, Chisciotte⁹⁵, non c’è astrattismo nelle sue visioni. Anzi, curiosamente la sua propensione all’azione ne fa l’emblema del pragmatismo, della responsabilità e dell’interventismo. Identificarlo non con l’ingenuità o la patologia ma col coraggio e la *competenza* di chi muta la realtà perché da essa si sente mosso, è un’operazione (po)etica che Moccia ha tradotto nell’arte pittorica e scultorea proprio come De Luca e Testa hanno tradotto nello spettacolo “Chisciotte e gli invincibili”⁹⁶. La loro rappresentazione, poetica ed etica, è nata col preciso intento di celebrare l’*invincibilità* come capacità di *non darsi per vinti* al cospetto del dato. Che è, curiosamente, proprio quella medesima competenza *materialistico-dialettica* che lo stesso Bloch, nella prefazione al suo monumentale *Il principio speranza*, identifica come *docta spes*: quella speranza intesa non “*soltanto come affetto*, come contrapposizione alla paura (poiché anche la paura, come è noto, può essere anticipatrice) ma più *essenzialmente come atto orientativo di specie cognitiva*”⁹⁷.

Questo curioso capovolgimento, che lo muta da fallito in eroe persino, persegue uno scopo particolarmente arduo: liberare il cavaliere errante da quella particolare aggettivazione per cui “don Chisciotte” è l’appellativo di chi “combatte contro i mulini al vento”, per dire di chi, sciocamente e inutilmente, spreca sogni e azioni. La mostra di Moccia, come l’opera di De Luca e Testa, intenzionalmente capovolge la metafora popolare, giacché ai loro occhi quella follia non è insana né disumana:

⁸⁶ M. BLOCH, *Il principio speranza*, Garzanti, Milano 2005, p. 1201

⁸⁷ Ivi, p. 1207

⁸⁸ Ibidem

⁸⁹ Ivi, p. 1208

⁹⁰ Ibidem

⁹¹ Ivi, p. 1212

⁹² Cfr. G. M. BERTIN, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1968

⁹³ Cfr. C. G. JUNG, *Opere Vol. V., Simboli della trasformazione*, Bollati Boringhieri, Torino 1965

⁹⁴ Cfr. N. BOHR, *Teoria dell’atomo e conoscenza umana*, Bollati Boringhieri, Torino 1961

⁹⁵ M. BLOCH, *Il principio* cit., p. 1213

⁹⁶ E. DE LUCA, G. TESTA, G. MIRABASSI, *Chisciotte e gli invincibili. Il racconto, i versi, la musica*, Fandango Libri, Milano 2007

⁹⁷ M. BLOCH, *Il principio* cit., pp. 13; 15-16

“Delle due volte che ho letto le avventure di don Chisciotte, non ricordo di aver letto di un suo sogno. Il titolo di sognatore, a mia memoria almeno, non gli si addice. La sua tempra è di quelle che esauriscono il necessario sfogo di sognare senza chiudere gli occhi, in stato di veglia, coi sensi ben presenti. Dorme poco e la sua insonnia brulica di visioni, incantesimi, apparizioni, insomma il repertorio della febbre. Il sognatore il sogno lo subisce, ma pure quando è atroce e lo minaccia a morte, ne esce illeso con un provvidenziale colpo di risveglio. Al contrario, Chisciotte è un visionario, uno che sta in piena realtà sensibile con la vocazione di agire per correggerla. Dove si parla di sognatori e sogni, lui è clinicamente fuori posto”⁹⁸.

E dunque, quello con e dentro don Chisciotte, è un viaggio poetico e insieme politico. Ove “politico” sta per attento all’interesse che non è solo il proprio, ma è di una comunità e di un bene che è – sempre meno popolarmente – “comune” e per il quale ci si sente coinvolti, chiamati, stravolti:

“C’è una scena grandiosa ..., in cui Don Chisciotte si scaglia contro un teatrino delle marionette. C’è un teatrino delle marionette dove ci sono i buoni e i cattivi. Don Chiosciotte parte dal pubblico, interrompe quella scena e distrugge tutti i nemici, tutti i cattivi della scena. Don Chisciotte è incapace di distinguere tra realtà e finzione. Noi siamo dei Don Chisciotte all’incontrario, incapaci di distinguere tra valori, tra realtà e finzione: rimaniamo spettatori. Il contrario di Don Chisciotte, che invece è un interventista, e non si lascia sfuggire occasione per intervenire”⁹⁹.

Allora, sebbene nell’immaginario popolare lui sia un “travisatore della realtà”, invero, scrive De Luca, “non distinguere tra realtà e finzione è malattia moderna: distanza che separa le persone dai fatti” e che ci caratterizza come spettatori inerti; siamo dunque noi i *travisatori* allorquando riduciamo la realtà “a scena dello sguardo”, da “guardare da lontano, da tele-visione”¹⁰⁰.

Ancora una volta, dunque, riprendo Bloch – suo malgrado – per leggere in Chisciotte un principio utopico non deficitario e un orientamento, piuttosto che un disorientamento: l’essenza di Chisciotte è di quelle che non coincidono coll’equazione “ciò che è = ciò che è già-stato”, ove “il già stato sopraffà ciò che sorge” e “la raccolta di tutto ciò che è già divenuto costituisce un ostacolo totale per le categorie di futuro, fronte, Novum”¹⁰¹.

Poiché, se è vero che “l’albeggiare del davanti-a-noi esige il suo concetto specifico, il novum esige il suo concetto di fronte” e che

“solo un pensiero rivolto al cambiamento del mondo, e che dia forma alla volontà di cambiamento, si riferisce al futuro (allo spazio di nascita non chiuso che ci sta davanti) senza considerarlo un imbarazzo, e al passato senza considerarlo una malia”¹⁰²,

allora proprio ‘Chisciotte, l’utopista astratto’ incarna, invero, il contrario dell’astrazione.

Se, infatti, Bloch stesso critica il “pensiero contemplante” in quanto esso “per definizione è unicamente pensiero del contemplabile, cioè del passato”¹⁰³ – la cui “essenza coincide semplicemente con il già-stato e la civetta di Minerva comincia il suo volo sempre e soltanto dopo il crepuscolo, quando una configurazione della vita è invecchiata”¹⁰⁴ – è vero che l’essenza di Chisciotte è “al fronte”¹⁰⁵ non *al retrum*. Il suo pensiero è dunque *contempl-attivo*¹⁰⁶.

⁹⁸ E. DE LUCA, *Chisciottimista*, Edizioni Libreria Dante & Descartes, Napoli, 2008 “*Eppure invincibile: l’ “invincibile che non ne vince una, resta invincibile perché da nessuna sconfitta annientato, anzi da ogni sconfitta resuscitato per battersi di nuovo*”. Ivi, p. 27

⁹⁹ E. DE LUCA, *Che cosa ha valore?*, in <http://www.emsf.rai.it/grillo/trasmissioni.asp?d=29,1997b>

¹⁰⁰ E. DE LUCA, *Chisciottimista* cit., pp. 38; 39; 40

¹⁰¹ M. BLOCH, *Il principio* cit., p. 11

¹⁰² Ibidem

¹⁰³ Ivi, p. 9

¹⁰⁴ Ivi, p. 12

¹⁰⁵ Ivi, p. 23

¹⁰⁶ Cfr. A. BELLO, *Cirenei della gioia*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1995, p. 54

E con lui l'arte può diventare un viaggio che non è più poetico soltanto: o, meglio, ove l'aggettivo 'poetico' non sta per contrapposto al reale, ove la poesia non è antitesi alla realtà né l'immaginazione è sua negazione. È un viaggio poetico che sta nel reale e che educa al reale. E al pensiero. Non alla sua astrazione.

Ed ecco perché la sua non è storia ma metastoria e, soprattutto, è icona di colui che resta "invictus". Ove la traduzione in italiano di tale aggettivazione latina non è, come potrebbe sembrare, "invincibile". William Ernest Henley, che così definì se stesso nel noto omonimo poema, "invincibile" proprio non lo fu, anzi: la tubercolosi lo assediò per tutta la vita e ne causò la morte prematura. E tuttavia – o, meglio: proprio per questo – poté dire di sé esattamente ciò che la traduzione corretta grammaticalmente rivela: *invitto*, ovvero: "non vinto".

"Vulnerable, but invincibile"¹⁰⁷.

E così, le opere di Moccia, come quelle di De Luca, sono un viaggio verso *Dulcinea*, metafora di una passione che non è illogica né cieca ma rappresenta il senso della vita stessa, la pienezza e l'esplosione della voglia di vivere in cui vivere non è solo esistere ma *esser-ci*, come da esortazione heideggeriana. Anche solo provare a *esserci*: non da uomo solo ben piantato per terra ma da uomo che ha anche il coraggio – che è poetico e politico - di volare con Ronzinante, trasformandolo in Clavilegno. Che a restare fermi son bravi tutti. A guardare don Chisciotte lanciarsi in un'impresa contro i mulini a vento e a ridere di lui non ci vuole coraggio. E neppure intelligenza. Basta il cinismo.

L'incapacità di immaginare non è sinonimo di razionalità, ma del suo impoverimento. Senza immaginazione non c'è neppure ragione.

2.4. ONNIPOTENTI, IMPOTENTI

La mostra di Moccia richiama, allora, temi precipuamente pedagogici e rivela la sua potenzialità formativa rispetto a interrogativi fondamentali per chi si occupa di formazione e orientamento. Tanto che, come già anni fa¹⁰⁸, anche in questa sede avverto la necessità di dissentire dall'analisi di Acone a proposito del "crepuscolo senza luce" e dei "colori del tramonto"¹⁰⁹ che caratterizzano, secondo la sua lettura, il "dissolversi di ogni umanesimo e di ogni paideia possibile"¹¹⁰ nella postmodernità.

Scrisi allora che, nonostante l'intento dichiarato dall'autore - "voler trovare le ragioni per una antropopedagogia della speranza"¹¹¹ - in realtà egli sembra esser giunto, piuttosto, a trovare ragioni per una sconfitta: poiché, interrogandosi sul "destino dell'educazione in un'epoca" – che egli definisce mestamente "di neoneichilismo strisciante, sommerso o manifesto"¹¹² – conclude decretando l'irreversibile "scacco dell'educazione umana"¹¹³. Tanto che, nonostante affermi che l'educazione sia "ineludibile, a meno che non si voglia rinunciare alla dimensione del senso dell'essere"¹¹⁴, in realtà Acone finisce col tratteggiare il nostro come il tempo del non-senso insuperabile, affermando e impegnandosi ad avvalorare la tesi – nichilista – secondo la quale "i colori del tramonto prevalgono su quelli dell'aurora". Fino ad argomentare la necessità di un "elogio funebre" dell'uomo e della "stessa praticabilità dell'educazione": la "diseducazione radicale e fondamentale dell'Occidente – scrive - diviene il tramonto dell'idea dell'umana educabilità"¹¹⁵.

Il suo lamento "disperato", proprio nel senso di 'senza via di scampo', finisce dunque col riguardare soprattutto la pedagogia, ovvero ogni progetto di sviluppo ed emancipazione dell'umano, giacché egli, per se stesso, dichiarò di poter fondare la sua speranza in Dio trovando rifugio nella preghiera¹¹⁶. Ma, sì facendo, il

¹⁰⁷ E. WERNER, *Vulnerable, but invincible*, Adam, Bannister and Cox, New York 1998

¹⁰⁸ A.C. SCARDICCHIO, *Elogio della ragion pura (debole)*, in V. BALDASSARRE, L. DI GREGORIO, A.C. SCARDICCHIO, *La Vita come Paradigma*, Edizioni Dal Sud, Modugno – Bari, 1999

¹⁰⁹ G. ACONE, *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1994 p. 52

¹¹⁰ Ivi, p. 7

¹¹¹ Ivi, p. IV

¹¹² Ivi, p. 15

¹¹³ Ivi, p. 115

¹¹⁴ Ivi, p. 56

¹¹⁵ Ivi, pp. 125; 144

¹¹⁶ Perché ritiene di dover fuggire i "pericoli", indicati da S. Agostino, della "disperazione senza scampo" e della "speranza senza fondamento", Ivi, p. 241

fondamento della sua speranza sembrò configurarsi piuttosto come un nascondiglio assomigliando, più che alla speranza, alla rassegnazione.

E Acone giungeva così, sicuramente suo malgrado, col costituirsi “prova empirica” della tesi di Granese che postula l’equazione: cristianesimo = rassegnazione, accettazione passiva, sterile, del destino, fatalismo (addirittura “amore del fato”), laddove il *fiat voluntas tua* venga appunto interpretato come rinuncia all’azione e, in definitiva, come pedagogia dell’acquiescenza, della riproduzione, dell’eterodeterminazione¹¹⁷.

La visione cosmicamente pessimistica – ed ergo non interventista – cos’altro è, infatti, se non l’esito di quella razionalità che, distrutto il suo sogno di illimitatezza, non conosce altra postura epistemica se non l’autoripiegamento? Non potendo esercitare il suo potere totale sugli eventi, allora questa *ratio* manichea rinuncia a qualsiasi azione. Passando dall’onnipotenza all’impotenza, narcisisticamente intrappolata nel suo ragionamento binario.

Certo, la strada che conduce “dal fallimento” (inteso come il confronto con la crisi, l’imprevisto, la perdita) verso una pedagogia “ipocondriaca” - “riduttivamente centrata sull’autosservazione e sulla sopravvalutazione delle proprie patologie” - “è breve”: e, proprio per questo, “qualcuno l’ha già percorsa, approdando all’utopia del catastrofico”¹¹⁸.

Ma, di fatto, “il pessimismo è “antipedagogia” per antonomasia” oltre che un “furto” di speranza sul [...] futuro operato dai profeti di sciagura, inguaribili *laudatores temporis acti*”¹¹⁹. È il contrario di ogni progetto educativo, il contrario di ogni progetto di formazione che, per sua natura, implica la categoria del futuro.

Peraltro, la posizione di Acone è *solo* sua (e di altri che la condividono) ma non coincide con quella della pedagogia cattolica. E neppure con quella della pedagogia laica. Giacché l’identità precipua delle categorie pedagogiche è – in una prospettiva religiosa tanto quanto in una che non lo sia – quella che anche al cospetto del più lacerante non-senso, riconosce – irriducibile – lo specifico dell’educazione: “lo spazio vitale dell’uomo: quello della sua perfettibilità, della sua realizzazione ultima, dell’assolvimento del compito della sua vita. Perché tale è il senso pieno di educabilità”¹²⁰.

E tale è il senso di ogni impegno di formazione e orientamento lungo il corso della vita intera. Per la pedagogia, sia cattolica che laica. E non per illusione, suggestione, evasione, come nelle righe poderose di Cambi:

“non è elogio del nulla, volontà di distruzione nullificante. Tutt’altro: è spaesamento per una perdita, è elaborazione del lutto, è attesa e ricerca di senso [...]. Qui è l’atto-di-volere che fa aggio sul *nil*, si impone a esso e reclama una ri-costruzione, di cui la stessa debolezza si rivela alla fine la vera forza: l’unica che ci è permessa; quella della possibilità, del tentativo, dell’operari”¹²¹.

2.5. SOVERTIRE L’EQUAZIONE

La risoluta esortazione di Franco Cambi così si intreccia, seppur mossa da premesse e approdi diversi, con la medesima consapevolezza di Edda Ducci:

“la crisi è l’ambiente ordinario per l’educativo”¹²².

E pertanto, per quanto funesta, nessuna analisi dell’esistente *disorientato* può condurci a profezie *disorientanti* che identificano il tramonto come senza scampo. Se è pur vero che, ineludibilmente, il passato è l’“Incorreggibile”¹²³, è vero anche che ciò non può dirsi né per il presente né per il futuro. Pena la rinuncia a

¹¹⁷ A. GRANESE, *Il labirinto e la porta stretta*, La Nuova Italia, Perugia 1993, pp. 49ss

¹¹⁸ M. DONNARUMMA D’ALESSIO, *Dall’ucronia al progetto d’azione: la psicologia personalistica*, “Orientamenti Pedagogici”, 6, 1996, p. 1288

¹¹⁹ M. FERRACUTI, *Postmoderno e nuove frontiere pedagogiche*, “Pedagogia e Vita”, 6, 1995, p. 85

¹²⁰ E. DUCCI, *Ipotesi di convergenze interculturali sui grandi interrogativi dell’educazione*, in DALLA TORRE G., DI AGRETI C., a cura di, *Società multiculturale e problematiche educative*, Studium, Roma 1992, p. 18

¹²¹ F. CAMBI, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Torino 2006, p. 21

¹²² E. DUCCI, *Ipotesi cit.*, p. 20

¹²³ E. DE LUCA, *Alzaia*, Feltrinelli, Milano 1997b, p. 55

qualsivoglia intenzionalità pedagogica e a ogni progetto di formazione e orientamento inteso come costruzione e ricostruzione: “ogni processo intenzionalmente formativo e tras-formativo, infatti, implica che vi sia la “prefigurazione” di un futuro possibile per il soggetto in formazione”¹²⁴. Come dire: l’utopia è categoria pedagogica, la lamentazione no.

E questo è il racconto e, insieme, la potenzialità formativa e (dis)orientativa di ogni opera di Moccia ispirata al don Chisciotte, ove le immagini sono parola e le parole diventano immagine, in una dimensione in cui l’arte si mostra come luogo della realtà, non dell’irrealtà: dove acquerelli, dipinti, sculture, installazioni sono materia, tridimensionalità, empiria. Attraversare questa mostra non è come leggere il libro di Cervantes: è come entrare dentro la sua teatralizzazione. E così essa funziona come dispositivo formativo e orientativo. Nel segno del racconto delle vicende ma, anche e soprattutto, nel segno del racconto – e non mera illustrazione – di una razionalità, di una visione del mondo, di una possibilità/modalità di esistenza. E ciò perché:

“un simbolo è una “versione” vera del mondo. È una versione vera di un mondo, perché, in uno scenario gnoseologico costruzionalistico, ciascuna versione vera costruisce il mondo. [Allora] un oggetto d’arte, agendo da simbolo, funziona analogamente a una versione del mondo, costruendo un mondo proprio. Ma un oggetto d’arte è, per un osservatore, un oggetto al quale dirigere un esercizio gnoseologico: è un mondo, a propria volta – un mondo da osservare, costruendo, del mondo che è l’oggetto d’arte, una versione”¹²⁵.

La metafora donchisottesca – don Chisciotte e Sancho Panza come simbolo del mondo e delle tensioni che lo costituiscono – diventa allora “meta formazione”, icona della possibilità di sottrarsi a qualsivoglia scacco, incertezza o liquidità¹²⁶ consentendo di porsi in “una prospettiva che non consenta alla cronaca di prevalere sulla storia o addirittura al *Cronos* di prevaricare l’*Aion*”¹²⁷. Chisciotte è metafora di quella *inattualità* che, nella sua formulazione bertiniana¹²⁸ “implica la superiorità del principio creativo del possibile”¹²⁹, poiché interpreta e considera la “tragedia esistenziale come ‘cifra dell’uomo della possibilità”¹³⁰: è uomo che ‘si arma e parte’.

Educazione al combattimento? Sì, ove esso sia inteso non come violenza ma come impegno per la trasformazione. Impegno a dismettere i panni di Sancho Panza. Combattimento ed educazione: binomio inscindibile, ove il primo non sia *aggressione* come brutalità ma come capacità di *andare verso* (che è poi l’etimo originario di *adgredior*¹³¹), di costruire, di vedere anche ciò che non si vede: esattamente come l’impresa/metafora di don Chisciotte. Per sovvertire l’equazione che fa corrispondere al *fiat* cristiano la rassegnazione. E la lamentazione¹³².

¹²⁴ F. PINTO MINERVA, *L’ibridazione tra nuovo umanesimo e utopia pedagogica*, Metis, I, I, 2012

¹²⁵ S. CHIDO, *Visione o costruzione. Nelson Goodman e la filosofia analitica contemporanea*, LED Edizioni Universitarie, Milano 2006, p. 60

¹²⁶ Cfr. Z. BAUMAN, *La società dell’incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999

¹²⁷ A. GRANESE, *Il labirinto cit.*, p. 9

¹²⁸ Cfr. G.M. BERTIN, *Nietzsche. L’inattuale, idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1977

¹²⁹ G. SCUDERI SANFILIPPO, *Il razionalismo critico come problema pedagogico: Banfi, Bertin e il senso della pedagogia*, Pellegrini, Cosenza 2005, p. 176

¹³⁰ A. ERBETTA, *Il demonismo pedagogico di G.M. Bertin*, “Encyclopaideia”, 14, 2003, p. 17

¹³¹ *Adgredior* deriva da *ad*, proposizione (moto a luogo) che significa “verso, contro, allo scopo di...” e *gredior*, che deriva da “gradi” (di origine celtica) che significa “camminare, procedere per passi, avanzare”. Da *gredior* derivano tutte le parole che sottolineano l’andare, la vicinanza, l’entrare in contatto, come, per esempio, *in-gredior* = andare dentro, *pro – gredior* = andare avanti, *re-gredior* = andare indietro.

¹³² Il che non corrisponde allo specifico del messaggio cristiano ma solo a sue traduzioni soggettivistiche. Eloquente al proposito la pagina di Bello che segue: “Le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce degli uomini d’oggi, dei poveri soprattutto e di tutti coloro che soffrono, sono pure le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce dei discepoli di Cristo, e nulla vi è di genuinamente umano che non trovi eco nel loro cuore”: queste le prime righe di un documento del Concilio, la “*Gaudium et spes*”, andate forse un po’ nel dimenticatoio. Con queste parole, il 7 dicembre 1965, la Chiesa, grazie al Concilio, planava dai cieli della sua disincarnata grandezza e sceglieva di collocare definitivamente il suo domicilio sul cuore della terra. È come se avesse annullato di colpo la barriera di secolari distanze, accettando di diventare coinquilina degli stessi condomini abitati dai comuni mortali. Ha rinunciato spontaneamente per

E se Italo Calvino già qualche decennio fa ci avvertiva del pericolo che corriamo quando smettiamo di immaginare – poiché l'immaginazione, ovvero il “potere di mettere a fuoco visioni ad occhi chiusi” – è facoltà umana fondamentale¹³³ – allora, attraversando il don Chisciotte di Moccia si riceve dall'arte un contagio che è insieme intellettuale e corporale¹³⁴: la follia da temere non è quella che ci fa lottare contro i mulini a vento. Ma quella che non ci fa alzare dal divano. E che corrisponde a quella abitudine a risposte automatiche e sequenze meccaniche che dicono, nella visione di Bateson, solo del primo, e più semplice, livello di apprendimento che ci è possibile¹³⁵: quella modalità di vivere dove l'apprendimento coincide col sopravvivere e non con la ricerca, i salti quantici, l'evoluzione, che sono propri del più elevato livello di apprendimento possibile alle menti umane. Restando nel primo, in ragione della sola modalità stimolo-risposta, nel paradigma causa-effetto, tanto caro al sogno di Laplace, non c'è balzo. Non c'è rischio, è vero. Ma neppure libertà. Poiché vivere perde ogni possibilità di scelta. Di autodirezione. Poiché vivere e cogitare-sul-divano implica non sentirsi *chiamati*: dalla realtà, non dalla immaginazione. Giacché, quest'ultima è il mezzo e la prima resta il fine.

E così si rivela il *proprium* umano: lì dove, al cospetto del reale, si genera l'*inatteso*: quel “sorprendente” – quel *quid* singolare, storico eppure non relativo, che dice della specificità di ogni singolo essere umano – che, secondo la Arendt, è il *miraculum* possibile all'uomo:

“Il fatto che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può attendere l'*inatteso*, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile”¹³⁶.

Ecco allora il compito possibile dell'arte nella formazione e nell'orientamento, nel tempo del disincanto e del Cogito-sul-Divano: suscitare mondi/versioni/costruzioni al cospetto del reale. Ove la finzione – condizione precipua dell'universo simbolico – paradossalmente è *vera*: poiché vero è il suo contagio, il suo effetto, il suo tocco che, sebbene impalpabile, risulta tangibile. E così l'*artificio* – dell'arte come della letteratura, come di ogni produzione immaginale e simbolica – si rivela *reale*. Sicché proprio l'artificiale abilita al reale: quando è in grado di suscitare la responsabilità che viene dalla coscienza costruttivista¹³⁷ e dalle evidenze neuroscientifiche¹³⁸ che ci indicano creatori/creativi, non solo *mossi* ma *moventi*, in grado di navigare di bolina, di contro alla deriva.

sempre a quella zona di rispetto creata da antichi prestiggi: non per timore della sua solitudine, ma preoccupata della solitudine degli uomini. Con quel preludio solenne, diga squarciata dei pensieri di Dio, la Chiesa sembra dire al mondo così: d'ora in poi, le tue gioie saranno le mie; spartirò con te il pane amaro delle identiche tristezze, mi lascerò coinvolgere dalle tue stesse speranze, e le tue angosce stringeranno pure a me la gola con l'identico gruppo di paura. [...] È incredibile. Eravamo abituati a condividere solo i dolori del mondo. Eravamo esperti nell'arte della compassione. Nelle nostre dinamiche spirituali aveva esercitato sempre un fascino irresistibile il cireneo della croce. Ma i maestri di vita interiore non ci avevano fatto mai balenare l'idea che ci fossero anche i cirenei della gioia.”, A. BELLO, Cirenei cit., pp. 35-36

¹³³ I. CALVINO, *Lezioni cit.*, p. 103

¹³⁴ Cfr. V. FAENZA, *L'arte cit.*

¹³⁵ Bateson distingue quattro livelli di apprendimento. L'apprendimento di tipo 0 è quello in cui “le connessioni causali tra “stimolo” e “risposta” sono ‘saldate’ “ (p. 309), ovvero è un sistema di apprendimento automatico, determinato da condizionamenti genetici o ambientali tali da non implicare retroazioni e dunque correzioni: avviene senza la mediazione della consapevolezza di colui che conosce. L'apprendimento di tipo 1 implica, invece, la possibilità di alternative: è quello meccanico, proprio degli studi sul condizionamento pavloviani e skinneriani, che si caratterizza per il procedere per prove ed errori e, dunque, per il produrre la modifica del comportamento a partire da quanto appreso dall'errore, inteso come retroazione. L'apprendimento di tipo 1 produce cambiamenti nel soggetto che apprende che si caratterizzano per l'essere cambiamenti “nella specificità della risposta”, ovvero l'apprendimento di un'azione semplice in un determinato contesto. L'apprendimento di tipo 2 è un tipo di apprendimento superiore, poiché implica l'apprendimento non già di una risposta specifica ma di un pattern di risposte possibili in un determinato *contesto*: si configura dunque come metaapprendimento, ovvero come *apprendere ad apprendere*. L'apprendimento 1 è dunque apprendimento di *azioni*; l'apprendimento 2 è apprendimento di *azioni-in-un-contesto*. Entrambi restano dunque nell'autoreferenzialità di un sistema di abitudini che si muove sempre all'interno dello stesso pattern di, seppur diversificate, possibilità: è un *loop* che si autogenera e autogiustifica. Entrambi generano cambiamenti ma sempre all'interno di un sistema che resta immutato. Bateson identifica poi nell'apprendimento di tipo 3 quell'apprendimento, “assai difficile e raro”, che muta il sistema stesso: poiché mentre gli apprendimenti 1 e 2 derivano dalle *premesse* che sottendono azioni e decisioni, l'apprendimento di tipo 3 è quello che *modifica le premesse* stesse. Ovvero: implica un cambio di epistemologia. G. BATESON, *Verso cit.*, p. 319

¹³⁶ H. ARENDT, *Vita Activa*, Bompiani Milano, 1980, p. 131

¹³⁷ Cfr. E. Von Glasersfeld, *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*, Società Stampa Sportiva, Roma 1998

L'estetica, allora, muove l'etica, ove sia scuotimento, turbamento, possibilità di ri-pensare e ri-pensarsi, esercizio di accoglienza della dissonanza cognitiva, in una parola: ricerca. Intesa come quel *modus vivendi e operandi* che coincide coll' *abituarsi a disabituarsi*¹³⁹. Così ci esorta Bruner:

“Noi esseri umani siamo enormemente specializzati nell'adattarci allo stato ordinario delle cose che ci circondano – è ciò che da gran tempo gli psicologi chiamano 'livello di adattamento'. Non prestiamo più attenzione e innestiamo il pilota automatico. Ma un secolo di brillanti studi neurofisiologici ha anche accertato che, laddove ci addormentiamo davanti alla monotonia, la nostra attenzione è specializzata a mantenerci vigili di fronte alle deviazioni dalla routine. L'inaspettato ci allarma come nessun'altra cosa al mondo. Anzi, una generazione fa, alcuni neurofisiologi riportarono dei premi Nobel per aver scoperto che i messaggi sensoriali inviati alla corteccia cerebrale vengono trasmessi non solo per i consueti tramiti sensori, ma sono portati al cervello anche per un'altra via, il sistema reticolare ascendente, la cui principale funzione è quella di risvegliare la corteccia, di sgombrarla dal monotono tipo di onde in cui l'Es si adagia quando siamo confortevolmente annoiati”¹⁴⁰.

All'opposto dell'area di comfort, cognitivo e comportamentale, c'è dunque la *ricerca* come postura, quell'erranza, tanto epistemica quanto operativa, che muove da e verso l'assunzione di responsabilità rispetto alla realtà. Assumersi come progetto e sentire la realtà stessa come progettabile è il primo passo di ogni percorso formazione nel tempo della complessità¹⁴¹. Educazione all'azione. Non alla mera risposta a qualsivoglia stimolo esterno. Educazione alla creazione. All'*agency*, nella sua formulazione più complessa: “atteggiamento rispondente”¹⁴², ove l'agire muove dalla spinta cognitiva al sottrarsi allo scacco. Ove la creatività – sguardo sul possibile – diventa allora preludio alla politica.

E nella reticolarità che dice del reale, nel quadro composito di competenze, personali e professionali che esso evoca per essere abitato, l'arte rivela il suo isomorfismo con la realtà. Educazione estetica come educazione alla conoscenza ed alla sensibilità: al pensare il reale come dato e come costruzione.

L'estetica di cui qui si discute non è dunque intesa come scienza del giudizio sul 'Bello', ma come scienza delle compromissioni, dei contagi¹⁴³ della percezione del legame *eco-logico* tra mente e natura, cognizione e azione, confini e contorni.¹⁴⁴

Una mostra può così diventare passaggio e trans-formazione, fruizione che diventa creazione, assimilazione che diventa accomodamento. Come ha scritto la Pinto allora, le *prefigurazioni dell'arte* si saldano all'utopia pedagogica, che non è solo contemplazione del possibile ma anche sua implementazione:

“Se è vero, dunque, che la scienza della formazione condivide con l'arte la categoria della “prefigurazione”, la rivendicazione della categoria del “possibile” si traduce in tensione autenticamente utopica. Si traduce, cioè, nella progettazione di condizioni fisiche e simboliche in cui assicurare ad ogni soggetto in formazione la possibilità concreta di aprire la propria singolare avventura formativa al mutamento, alla scelta, all'autodeterminazione, autentico obiettivo, quest'ultimo, dell'intero processo formativo. È, dunque, adottando il

¹³⁸ Cfr. A. DAMASIO, *L'errore cit.*; A. DAMASIO, *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano 1999; A. DAMASIO, *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Adelphi, Milano 2003; M.S. GAZZANIGA, R. B. IVRY, G. R. MANGUN, *Neuroscienze Cognitive*, Zanichelli, Milano 2005

¹³⁹ S. MANGHI, *Disabituarsi. La conoscenza ordinaria nella società dell'informazione incoerente*, in L. LEONINI L., a cura di, *Identità e movimenti sociali in una società planetaria*, Guerini, Milano 2003

¹⁴⁰ J. BRUNER, *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari 2002, pp. 34-35

¹⁴¹ Cfr. M. CALLARI GALLI, F. CAMBI, M. CERUTI, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003

¹⁴² Cfr. R. CIPRIANI, *Prefazione*, in L. COLAIANNI, *La competenza ad agire: agency, capabilities e servizio sociale*, Franco Angeli, Milano 2004

¹⁴³ Cfr. H.G. GADAMER, *Verità cit.*; H.G. GADAMER, *L'attualità cit.*

¹⁴⁴ “Per estetico, intendo sensibile alla struttura che collega”, G. BATESON, *Mente cit.*, p. 29. Cfr. BATESON, *Una sacra cit.*; *Verso cit.*; M.C. BATESON, G. BATESON, *Dove cit.*

punto di vista che ha in comune con l'arte – il punto di vista attraverso il quale vedere un passo in avanti nel futuro – che la scienza della formazione assume, oggi, il compito e la responsabilità di osservare la preoccupante evoluzione in atto [...] e quindi di delineare l'utopia possibile di una formazione che sia in grado di affrontare il non-ancora che è nel nostro futuro ma che è anche, già, nel nostro presente”¹⁴⁵.

E così l'arte rifugge il pericolo, additato da Gadamer, di ridursi a “semplice e casuale riempimento di spazi del tempo libero”¹⁴⁶, laddove non resta muta e immobile, né lascia ammutoliti e immutati, bensì muove, scuote, sveglia. Esercita. È visione e metodo, teoresi e didattica. Sicché molteplici sono le sue potenzialità formative e orientative – al crocevia tra antropologia e filosofia, neuroscienze e psicologia, seconda cibernetica¹⁴⁷ e pedagogia – per gli uomini e le donne della postmodernità.

Eppure, curiosamente, resta impossibile definire ‘innovativa’ la proposta – epistemologica e didattica – della via dell'arte nella formazione e nell'orientamento, giacché dall'inizio dei tempi è proprio il linguaggio simbolico a essere al cuore stesso dell'evoluzione/poiesi umana e della formazione-per-tutta-la-vita: la danza tra realtà e immaginazione, scienza e arte, visibile e invisibile.

(E nella scelta tra il Cogito-sul-Divano e il Cogito-su-Clavilegno).

¹⁴⁵ F. PINTO MINERVA, *L'ibridazione* cit.

¹⁴⁶ Gadamer critica con vigore la riduzione dell'arte a “passatempo, intrattenimento, ricreazione” ove “la nostra esperienza dell'opera d'arte” resta “superficiale, formale, gratuita” (P. D'ANGELO, *Estetismo*, il Mulino, Bologna 2003, pp. 25-27) neutralizzando il suo potenziale gnoseologico e formativo. Cfr. H. G. GADAMER, *Scritti di estetica*, Aesthetica Edizioni, Palermo 2002

¹⁴⁷ Cfr. P. BARBETTA, D. TOFFANETTI, a cura di, *Divenire umano. Von Foerster e l'analisi del discorso clinico*, Meltemi, Roma 2006



"L'arte dà da pensare."
J.P. Changeux

BIBLIOGRAFIA (IBRIDAZIONI)

- ACONE G., *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1994
- ANTISERI D., *Ragioni della razionalità. Proposte teoretiche*, Vol. I, Rubbettino, Soveria Mannelli, Cosenza 2005
- ARENDT H., *Vita Activa*, Bompiani, Milano 1988
- ARNHEIM R., *Arte e percezione visiva*, Feltrinelli, Milano 1996
- BACHELARD G., *La poetica della rêverie*, Dedalo, Bari 1972
- BARBETTA P., TOFFANETTI D., a cura di, *Divenire umano. Von Foerster e l'analisi del discorso clinico*, Meltemi, Roma 2006,.
- BATESON G., *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano 1984
- BATESON G., *Verso Un' Ecologia della Mente*, Adelphi, Milano, 1993
- BATESON G., *Una sacra unità*, Adelphi, Milano 1997
- BATESON M.C., BATESON G., *Dove gli angeli esitano. Verso una epistemologia del sacro*, Adelphi, Milano 1989
- BAUMAN Z., *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna, 1999
- BELLO A., *Cirenei della gioia*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo, 1995
- BERTIN G. M., *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1968
- BERTIN G. M., *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1977
- BERTIN G. M., CONTINI M. G., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma 1983
- BERTOLINI P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1988
- BLACK M., *Modelli archetipi metafore*, Pratiche, Parma 1983
- BLOOMER C., *Principles of Visual Perception*, Van Nostrand Reinhold Co., New York 1976
- BOCCHI G., CERUTI M., *Modi di pensare postdarwiniani, Saggio sul pluralismo evolutivo*, Dedalo, Bari 1984
- BOCCHI G., CERUTI M., a cura di, *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1988
- BOHR N., *Teoria dell'atomo e conoscenza umana*, Bollati Boringhieri, Torino 1961
- BONFANTINI M., *La semiosi e l'abduzione*, Bompiani, Milano 1986
- BONHOEFFER D., *Resistenza e Resa. Lettere e scritti dal carcere*, San Paolo, Milano 1996
- BRUNER J., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1994
- BRUNER J., *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari 2002
- BLOCH M., *Il principio speranza*, Garzanti, Milano 2005
- CABOARA LUZZATTO P., *Arte terapia. Una guida al lavoro simbolico per l'espressione e l'elaborazione del mondo interno*, Cittadella, Assisi- Perugia 2009
- CALASSO R., *I quarantanove gradini*, Adelphi, Milano 1991
- CALVINO I., *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Mondadori, Milano 1993
- CAMBI F., *Immaginario e formazione: tra società, soggetto e scuola*, in CERTINI R., a cura di, *L'immaginario: una "frontiera avanzata" della formazione e della scuola*, Carocci, Roma 2004
- CAMBI F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Torino 2006
- CAPPELLETTO C., *Neuroestetica. L'arte del cervello*, Laterza, Roma- Bari 2009
- CARMAGNOLA F., *La visibilità. Per un'estetica dei fenomeni complessi*, Guerini, Milano 1989
- CARMAGNOLA F., *La specie poetica. Teorie della mente e intelligenza sociale*, Mimesis eterotopia, Milano 2000
- CARMAGNOLA F., SENALDI M., *Synopsis. Introduzione all'educazione estetica*, Guerini Studio, Milano 2005
- CASONATO M., *Immaginazione e metafora. Psicodinamica, psicopatologia, psicoterapia*, Laterza, Roma-Bari 2003
- CASSIRER E., *Saggio sull'uomo*, Armando, Roma 1968
- CAVALLO M., *Pensare per immagini. Arti Terapie e immagini mentali*, "Arti Terapie", 4, 1995
- CERUTI M., a cura di, *Evoluzione e conoscenza*, Lubrina, Bergamo 1992
- CERUTI M., PRETA E., a cura di, *Che cos'è la conoscenza*, Laterza, Roma 1998
- CHIODO S., *Visione o costruzione. Nelson Goodman e la filosofia analitica contemporanea*, LED Edizioni Universitarie, Milano 2006
- CICALI C.A., SQUILLONI D., *L'immagine e l'icona*, in Atti del Convegno "Il vertice e l'abisso", Firenze, 29-30 ottobre, 1994, in <http://www.centroicone.it/bollettino%204.htm>
- CIPRIANI R., *Prefazione*, in COLAIANNI L., *La competenza ad agire: agency, capabilities e servizio sociale*, Franco Angeli, Milano 2004
- COLAZZO S., *Didattica multimediale. Gioco, creatività, interdisciplinarietà*, Amaltea, Castrignano de' Greci, Lecce 2001
- COLAZZO S., *Webquest: una palestra dell'apprendimento per abduzione*, "Studi e Ricerche del Dipartimento di Scienze Pedagogiche, Psicologiche e Didattiche dell'Università di Lecce", anno VI, 13-14, 2007
- DALLARI M., *A regola d'arte. L'idea pedagogica dell'isopoiesi*, La Nuova Italia, Firenze 1995
- DALLARI M., *Arte e stupore infantile*, in DONNA M.A., a cura di, cit.
- DAMASIO A., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1987
- DAMASIO A., *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano 1999
- DAMASIO A., *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Adelphi, Milano 2003
- D'ANGELO P., *Estetismo*, il Mulino, Bologna 2003
- DEBRAY R., *Vita e morte dell'immagine: una storia dello sguardo in Occidente*, Il Castoro, Milano 1999
- DE LUCA E., *Alzaia*, Feltrinelli, Milano 1997a
- DE LUCA E., *Che cosa ha valore?*, in <http://www.emsf.rai.it/grillo/trasmissioni.asp?d=291997b>, 1997b
- DE LUCA E., *Chisciottimista*, Edizioni Libreria Dante & Descartes, Napoli 2008

- DE LUCA E., TESTA G., MIRABASSI G., *Chisciotte e gli invincibili. Il racconto, i versi, la musica*, Fandango Libri, Milano 2007
- DE MENDOZA J. L., *Cervello destro cervello sinistro*, Il Saggiatore, Milano 1996
- DEWEY J., *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo 2007
- DI NATALE P., *La valenza conoscitiva del fantastico*, in http://www.disced.unisa.it/Quaderni/Qua_Vol_05-1995/Q_V05b_107-139.htm, 1995
- DIDI-HUBERMAN G., *Devant l'image. Questions posées aux fins d'une histoire de l'art*, Éditions de Minuit, Paris 1990
- DIDI-HUBERMAN G., *La conoscenza accidentale. Apparizione e sparizione delle immagini*, Bollati Boringhieri, Torino 2011
- DILTHEY W., *Esperienza vissuta e poesia*, il Melangolo, Genova 1999
- DONÀ M., *Il mistero dell'esistere. Arte, verità e insignificanza nella riflessione teorica di René Magritte*, Mimesis, Milano 2006
- DONNA M. A., a cura di, *Tra scuola e museo: lo spazio dell'arte*, Città di Torino, Torino 2001
- DONNARUMMA D'ALESSIO M., *Dall'ucronia al progetto d'azione: la psicologia personalistica*, "Orientamenti Pedagogici", 6, 1996
- DUCCI E., *Ipotesi di convergenze interculturali sui grandi interrogativi dell'educazione*, in DALLA TORRE G., DI AGRISTI C., a cura di, *Società multiculturale e problematiche educative*, Studium, Roma 1992
- DURAND G., *Le strutture antropologiche dell'immaginario. Introduzione all'archetipologia generale*, Dedalo, Bari 1972
- ECO U., SEBEOK T.A., a cura di, *Il Segno dei Tre: Holmes, Dupin, Peirce*, Bompiani, Milano 1983
- ECO U., *I limiti dell'interpretazione*, Bompiani, Milano 1990, p. 238
- ERBETTA A., *Il demonismo pedagogico di G.M. Bertin*, "Encyclopaideia", 14, 2003
- FAENZA V., *L'arte di curare con l'arte. Discorsi di psicoterapia*, Guaraldi, Milano 2005
- FANIZZA F., *L'occhio e la lettera. "Vedere"/"Non vedere" in Occidente*, Adriatica Editrice Salentina, Lecce 1996
- FERRACUTI M., *Postmoderno e nuove frontiere pedagogiche*, "Pedagogia e Vita", 6, 1995
- FEYERABEND P. K., *I limiti della ragione*, Il Saggiatore, Milano 1983
- FEYERABEND P. K., *Scienza come arte*, Laterza, Roma-Bari 1984
- FOUCAULT M., *Tecnologie del sé*, Bollati Boringhieri, Torino 1988
- FOUCAULT M., *Questo non è una pipa*, SE, Milano 1988
- FRABONI F., PINTO MINERVA F., *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari 2001
- FRITH C., *Inventare la mente. Come il cervello crea la nostra vita mentale*, Raffaello Cortina, Milano 2009
- GADAMER H. G., *Verità e metodo. Lineamenti di un'ermeneutica filosofica*, Bompiani, Milano 1983
- GADAMER H. G., *L'attualità del bello. Saggi di estetica ermeneutica*, Marietti, Genova 1986
- GADAMER H. G., *Scritti di estetica*, Aesthetica Edizioni, Palermo 2002
- GAZZANIGA M.S., R. B. IVRY, MANGUN G. R., *Neuroscienze Cognitive*, Zanichelli, Milano 2005
- GINZBURG C., *Spie. Radici di un paradigma indiziario*, in GARGANI A., a cura di, *Crisi della ragione*, Einaudi Torino 1979
- GLASERSFELD VON E., *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*, Società Stampa Sportiva, Roma 1998
- GOODMAN N., *The Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols*, Bobbs-Merrill, Indianapolis 1968
- GOODMAN N., *Ways of Worldmaking*, Hackett Publishing, Indianapolis 1978
- GOODMAN N., *Of Mind and Other Matters*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 1984
- GRANESE A., *Il labirinto e la porta stretta*, La Nuova Italia, Perugia 1993
- GREGORY R.L., *Occhio e cervello. La psicologia del vedere*, Raffaello Cortina, Milano 1991
- HOFSTADTER D. R., *Concetti fluidi e analogie creative. Modelli per calcolatore dei meccanismi fondamentali del pensiero*, Adelphi, Milano 1996
- HEIDEGGER M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 2002
- HILLMAN J., *Le storie che curano*, Raffaello Cortina, Milano 1984
- HUBEL D. H., *Occhio, cervello e visione*, Zanichelli, Bologna 1989
- HUIZINGA J., *Homo ludens*, Einaudi, Torino 1973
- JUNG C. G., *Opere Vol. V., Simboli della trasformazione*, Bollati Boringhieri, Torino 1965
- KANIZSA G., *Grammatica del vedere. Saggi su percezione e Gestalt*, Il Mulino, Bologna 1985
- KANIZSA G., *Vedere e pensare*, Il Mulino, Bologna 1991
- KEENEY B. P., *Estetica del Cambiamento*, Astrolabio, Roma 1985
- KOESTLER A., *L'atto della creazione*, Ubaldini, Roma 1975
- KOLB D. A., *Experiential learning*, Prentice Hall, New Jersey 1984
- KOSSLYN S.M., *Image and Mind*, Harvard University Press, Harvard 1980
- KOSSLYN M., *Image and Brain: The Resolution of the Imagery Debate*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts 1994
- KRISTEVA J., *Il soggetto in processo: il linguaggio poetico*, in LÉVI-STRAUSS C., a cura di, cit.
- LAKOFF G., JOHNSON M., *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani, Milano 1998
- LEVY-BRUHL L., *L'anima primitiva*, Bollati Boringhieri, Torino 1990
- LICATA I., *Leggi di Protezione, Analogie e Metafore Interattive. La Ragionevole Efficacia del Crossing Disciplinare*, in <http://www.aiems.eu/files/licata2.pdf>
- LUCIGNANI G., A. PINOTTI, a cura di, *Immagini della mente. Neuroscienze, arte e filosofia*, Raffaello Cortina Milano 2007
- LUMER L., ZEKI S., *La bella e la bestia: arte e neuroscienze*, Laterza, Roma-Bari 2011
- LYOTARD J.F., *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1981
- MANGHI S., *Disabilitarsi. La conoscenza ordinaria nella società dell'informazione incoerente*, in LEONINI L., a cura di, *Identità e movimenti sociali in una società planetaria*, Guerini, Milano 2003

- MANGHI S., *La conoscenza ecologica*, Raffaello Cortina, Milano 2004
- MARCUSE H., *Eros e civiltà*, Einaudi, Torino 1968
- MARUCCI F.S., *Le immagini mentali*, NIS, Roma 1995
- MASSIRONI M., *Fenomenologia della percezione visiva*, Il Mulino, Bologna 1988
- MATURANA H., VARELA F., *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1987
- MERLEAU-PONTY M., *L'occhio e lo spirito*, SE, Milano 1989
- MERLEAU-PONTY M., *Il visibile e l'invisibile*, Bompiani, Milano 1993
- MERLEAU-PONTY M., *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano 2003
- MESSINA L., *Percezione e comunicazione visiva*, CLEUP, Padova 2000
- MILLER A. I., *Immagini e metafore nel pensiero scientifico*, Theoria, 1994
- MINICHIELLO G., *Il doppio pensiero. Razionalità e analogia nel discorso pedagogico*, Morano, Napoli 1994
- MORELLI U., *Mente e bellezza. Arte, creatività, innovazione*, Umberto Allemandi & C., Torino 2010
- MORELLI U., WEBER C., *Conflitto della conoscenza. Vincoli e possibilità dell'interdisciplinarietà*, in *Riflessioni Sistemiche*, 3, Ottobre 2010
- MORIN E., *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano 1983
- MORIN E., *La conoscenza della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1993
- MORIN E., *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling e Kupfer, Milano 1993
- MORIN E., KERN A. B., *Terra-Patria*, Raffaello Cortina, Milano 1994
- MORIN E., *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?*, Feltrinelli, Milano 1994
- MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 1999
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2000
- MORIN E., *Il Metodo. 5. L'identità umana*, Raffaello Cortina, Milano 2002
- MORTARI L., *Ecologicamente pensando*, Unicopli, Milano 1998
- MUNARI A., *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini, Milano 1993
- MUSIL R., *La conoscenza del poeta*, Sugarco, Milano 1979
- NARDI E., *La lettura dell'opera d'arte: introduzione all'iconografia*, Tecnodid, Napoli 1991
- NIETZSCHE F., *La gaia scienza*, Ed. Studio Tesi, Pordenone 1991
- NIETZSCHE F., *La volontà di potenza*, Bompiani, Milano 1994
- PEIRCE A., *La ragione abducente*, "Il Protagora", 6, 1984
- PERNIOLA M., *Come leggere Art as experience nel quadro dell'orizzonte estetico attuale?*, in RUSSO L., a cura di, *cit.*
- PERNIOLA M., *L'estetica del Novecento*, Il Mulino, Bologna 1997
- PIAGET J., *La formazione del simbolo nel bambino*. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione, La Nuova Italia, Firenze 1967
- PINTO MINERVA F., *L'ibridazione tra nuovo umanesimo e utopia pedagogica*, Metis, I, I, 2012
- PRIGOGINE I., STENGERS I., *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, Einaudi, Torino 1981
- PULVIRENTI F., *Ecologia del conoscere ed ecologia del pensare*, Catania, C.U.E.C.M., 2002
- RELLA F., *Metamorfosi. Immagini del pensiero*, Feltrinelli, Milano 1984
- RICOEUR P., *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione*, Jaka Book, Milano 2001
- ROBERTSON I. H., *L'occhio della mente*, Rizzoli, Milano 2003
- RUSSO L., a cura di, *Esperienza estetica a partire da John Dewey*, Aesthetica preprint, Palermo 2007
- SACKS O., *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, Adelphi, Milano 2001
- SCARDICCHIO A.C., *Elogio della ragion pura (debole)*, in V. BALDASSARRE, L. DI GREGORIO, A.C. SCARDICCHIO, *La Vita come Paradigma*, Edizioni Dal Sud, Modugno – Bari, 1999
- SCARDICCHIO A.C., *Poliglossie. Per un'estetica della ricerca e, dunque, della formazione dei ricercatori*, "Metis. Mondi educativi", I, I, 2011b
- SCARDICCHIO A.C., *Resistenza, resilienza, rivoluzione*, in G. ANNACONTINI, a cura di, *Senza carro armato, né fucile. Libertà, resistenza, formazione*, Progedit, Bari 2011
- SCHOLEM G., *Le grandi correnti della mistica ebraica*, Il Melangolo, Genova 1986
- SCLAVI M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe, Milano 2002
- SCUDERI SANFILIPPO G., *Il razionalismo critico come problema pedagogico: Banfi, Bertin e il senso della pedagogia*, Pellegrini, Cosenza 2005
- SOLMS O., TURNBULL M., *Il cervello e il mondo interno*, Raffaello Cortina, Milano 2004
- UGAZIO V., a cura di, *La costruzione della conoscenza*, Franco Angeli, Milano 1988
- VARISCO B. M., *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma 2004
- VATTIMO G., *Introduzione all'estetica*, ETS, Pisa 2000
- WATZLAWICK P., *Il linguaggio del cambiamento*, Feltrinelli, Milano 1986
- WATZLAWICK P., a cura di, *La realtà inventata*, Feltrinelli, Milano 1988
- WERNER E., *Vulnerable, but invincible*, Adam, Bannister and Cox, New York 1998
- WINNICOTT D., *Gioco e realtà*, Armando, Roma 1974
- ZEKI S., *La visione dall'interno. Arte e cervello*, Bollati Boringhieri, Torino 2003

ZEKI S., *Con gli occhi del cervello*, Di Renzo, Roma 2008
ZEKI S., *Splendori e miserie del cervello*, Codice, Milano 2011

L'immagine di copertina riproduce un'opera dell'artista Vito Moccia.