

## ARTE E DIDASSI

di

Marco Dallari

*Tutto ciò che viene insegnato solitamente risponde  
ad una possibile doppia funzione pedagogica  
la prima riguarda l'utilizzabilità diretta della cosa appresa la 2<sup>a</sup>  
è legata al suo valore esemplare e di sineddoco*

### Pedagogia al limite dell'arte

Tutto ciò che viene insegnato o il cui apprendimento viene indotto risponde solitamente ad una potenziale doppia valenza o, se vogliamo usare un altro termine, ad una possibile doppia funzione pedagogica.

La prima riguarda l'utilizzabilità diretta della «cosa» appresa, la sua intrinseca operatività materiale e-o intellettuale; la seconda è legata al suo valore esemplare e, per così dire, di *sineddoco*. *Sineddoco* è quella figura retorica che, come è noto, dice la parte per indicare il tutto: «una bella mano» per designare un bravo pittore; «un bel paio di gambe» per alludere a una donna non soltanto bella nel resto del corpo, ma la cui bellezza allude alla snellezza e alla agilità; «una buona ugola» è un buon cantante; «una buona forchetta» è un gran mangiatore; e con la frase «a me gli occhi» l'ipnotizzatore ciarlatano invita metaforicamente a donargli l'attenzione e l'anima.

La *sineddoco*, d'altra parte, è forse la figura retorica più usata dai mass-media, soprattutto nella comunicazione visiva. Notiziari e servizi giornalistici, in particolare, ci hanno ormai abituato a vedere un mucchio di sacchetti di spazzatura e a capire che si sta parlando di degrado ambientale-metropolitano in senso lato; a vedere un pesce galleggiante a pancia in su e inferire immediatamente che si sta parlando di inquinamento marino; a osservare due «alfa 75» blu che partono sgommando, e a intuire che «è stata effettuata una brillante azione dei carabinieri» anche se: a) i carabinieri medesimi partono sgommando anche per andare a comprare le sigarette, b) la scenetta è quasi sempre di «di repertorio», e non si

riferisce necessariamente all'azione di cui si parla, c) le alfa 75 i carabinieri le hanno smesse da un po' e usano modelli più recenti, soprattutto per le «brillanti azioni». Eppure queste ed altre sineddoche sono così abituali e ricorrenti da rischiare ormai di mutarsi in *catacresi*, in metafore, cioè, di uso così consolidato da non funzionare più come rimando allusivo, ma direttamente come indicazione denotativa. Esempio di catacresi è il «collo della bottiglia» nella lingua delle parole, o la «coppa» premio che indicava inizialmente il brindisi della vittoria e oggi significa direttamente vittoriotrofeo, anche se, a parte gli assi del volante che non perdono occasione per gozzovigliare e soprattutto sono sponsorizzati dalla fabbrica di champagne «Möet», in caso di vittoria nella coppa non beve più nessuno, anche perché gli sportivi tendono ad essere (o quanto meno ad ostentare di essere) morigerati e salutisti.

Ma, tornando alla nostra sineddoche, pensiamo inoltre al suo uso frequentissimo nella pubblicità e pensiamo come, più in generale, il montaggio cinematografico attraverso l'uso del dettaglio e del primissimo piano (p.p.p.) si spreca in sineddoche ogni volta che due occhi inquadrati da vicinissimo, una mano che si stringe, lo stivale western con sperone vistoso del cattivo e senza sperone del buono, sono *parti* che indicano un *tutto* fatto di sentimenti, di ruoli o addirittura di gesti, di azioni, di narrazioni nel senso più ampio del termine.

Un primissimo piano della nuca del protagonista del film «Witness» (Il testimone) ci dice ad un certo punto (anche grazie alla bravura di Harrison Ford che gonfia impercettibilmente ma significativamente muscoli, tendini e vene del collo) che il *tutto* del personaggio è teso ed arrabbiato e nel *tutto* dell'azione sta per avvenire una scazzottata con qualcuno che non è inquadrato.

Ma torniamo al potenziale valore metaforico di ciò che può essere *insegnato*, e dunque della sineddoche come momento fondamentale della funzione didattica, quando non addirittura di un preciso e particolarmente significativo stile pedagogico.

Chi impara una lingua straniera riceve, oltre al suo utilissimo valore d'uso, l'informazione indiretta di vivere in tempi di scambi sovranazionali e di essere *iniziato* ad accedervi; chi impara la matematica non riceve solamente strumenti utili a «fare i conti», ma le scienze del calcolo sono sineddoche di una visione razionale del mondo, all'interno della quale è tuttavia utile e possibile anche un pensiero astratto, una teoresi logica e consequenziale della vita.

Chi impara a fare il meccanico o il carpentiere frequentando una scuola professionale che gli insegna queste capacità e valorizza l'uso di strumenti e abilità particolari, o chi comunque è avviato

da un processo educativo a una competenza di tipo «tecnico», sa molto bene quale capacità di elaborazione filosofica è rintracciabile tra le pieghe del senso pratico del *fare* e sa quante metafore, proverbi, estensioni ed allusioni simboliche antichissime e continuamente rinnovate e rinnovabili esistano dietro ogni attrezzo, in ogni azione pragmatica operativa, in ogni insieme di conoscenze e competenze tecniche. Moltissimi tecnici informatici sono convinti (e cercano di convincere) del fatto che mente umana e computer siano del tutto identificabili, e il meccanico, ingegnere o autoriparatore (e purtroppo non solo lui) parlerà prima o poi dei «meccanismi della vita» e «degli ingranaggi della storia» o addirittura dei «meccanismi dei sentimenti» e delle «tecniche dell'amore».

Questa constatazione comporta, per il problema educativo in generale, la possibilità di evidenziare due equivoci contrapposti, ma ugualmente pericolosi. Il primo che chiamerei «ignoranza della sineddoche» consiste nel non accorgersi (o far finta di non accorgersi) che fra le righe della così detta «istruzione» c'è sempre anche educazione e formazione, e non si può programmare didatticamente, tassonomizzare, docimologizzare l'elargizione di competenze senza pensare come sia compito dell'educatore anche (e soprattutto?) stimolare e controllare l'effetto *alone* nascosto dietro ogni elargizione di competenze per ciò che concerne identificazioni, elaborazioni morali, giudizi, progetti esistenziali, chiavi interpretative del mondo.

Il secondo errore, che chiamerei «enfaticizzazione della sineddoche», consiste nel centrare il proprio lavoro sul *tutto* (spesso a senso unico e in maniera a-problematica) considerando la *parte* in maniera puramente strumentale alla definizione dei principi e delle contraddizioni sottese.

Negli anni '70 operavano insegnanti in apparenza didatticamente innovativi solo perché portavano nella scuola i fumetti e il cinema; in molti casi (non in tutti, ovviamente) l'analisi del codice, del sistema narrativo-comunicativo, delle strutture, delle funzioni simboliche, venivano bellamente saltate o sommariamente e superficialmente affrontate per poter aggredire ideologicamente l'ingenuo ma potente new-deal Rooseveltiano-Dysneyiano di Topolino o l'imperialismo antipellerossa dell'«Ombre rosse» di Ford.

Oggi c'è chi fa raccogliere ai bambini le foglie e fa coltivare i fagioli nel bicchiere col cotone idrofilo in puro stile vetero-agazziano, ed è convinto di essere progressista perché il tutto è descritto come «unità didattica di contenuto ecologico» con la benedizione del preside, del direttore e dei pedagogisti fanatici della pseudo programmazione spezzettatoria del sapere. Come pedago-

gista ritengo, come già dicevo all'inizio di queste note, che ogni brandello di sapere capace di passare da un individuo (o dal mondo) ad un altro individuo sia «cosa in sé» ma contemporaneamente «pretesto per...». «Cosa in sé» in quanto individuabile come oggetto di un lavoro, di uno studio di una rielaborazione in quanto specifico. Pretesto per...; perché ciascuno di questi brandelli di sapere, si tratti dei principi fisici attraverso i quali funziona la vite senza fine, del greco antico, della fisiologia sessuale umana, della pittura del '700, della storia del cinema, esiste sempre e soltanto in un contesto di relazioni e non può mai essere portatore di una verità (se non funzionale, di campo, interna alle regole che riguardano la cosa in sé) ma di una capacità di influenza di senso all'interno del contesto. La domanda non è: vero o falso? giusto o sbagliato? brutto o bello? L'unica domanda autentica è: che senso ha, in quell'occasione, all'interno di quelle relazioni? in quel momento...? ecc.. E ancora: come «la cosa in sé» ha influenzato il senso del procedere del contesto? Come il contesto (o elementi del contesto) hanno influenzato la cosa in sé, come nel contesto e nella cosa sono rintracciabili gli elementi che ci consentono di rintracciare analogie, differenze, di individuare collegamenti, di operare confronti e analisi comparate, di essere e di insegnare ad essere critici, problematici e propositivi? E infine: come cambiamo noi, che idee modifichiamo, che nuove competenze e nuovi atteggiamenti assumiamo in relazione a queste consapevolezze, a queste deduzioni, a queste ipotesi? Con che occhi nuovi, ora e non prima, guardiamo la nostra immagine allo specchio e il mondo che è in relazione con noi dopo aver fatto una certa esperienza culturale, dopo aver imparato qualcosa, conosciuto qualcuno, visitato un testo, essere alfabetizzati a un codice? Il problema, dunque, è essere insegnanti intesi come operatori-animatori culturali e non istruttori e tecnici della valutazione.

Sottolineando, dunque, l'esigenza di valorizzare il rapporto pedagogicamente insolubile fra parte e tutto, fra specifico e campo, fra testo e contesto, occorre sottolineare anche l'importanza che nella comunicazione pedagogico didattica ha l'esempio. Oltre ad avere una funzione strategica dal punto di vista semiotico, nella comunicazione orale e scritta, poiché spezza i ritmi dell'attenzione, consente un ri-allineamento al flusso della significatività all'interno del contesto comunicativo, assume anche una valenza di rimbalzo fra le concezioni di specificità legate a ciò che si sta comunicando e la possibilità di allargare metaforicamente il senso, se non il significato, della comunicazione. L'esempio è uno spaesamento. Proprio in quanto spaesante, fuorviante rispetto all'ambi-

to specifico di ciò che viene affermato e comunicato, l'esempio valorizza, rinforza e legittima l'affermazione, la quale diventa verità di campo da mera verità di specifico, poiché capace e passibile di trasversalità: nel momento in cui affermo qualcosa che riguarda un principio incontrovertibile della psicologia e dico che qualsiasi frustrazione genera aggressività, desumendo questo principio da un caso particolare (l'esempio di un bambino vissuto all'interno di un ambiente restrittivo o direttivo che da adolescente aveva la mania di esibirsi in performances particolarmente competitive ed esibizionistiche in ciclomotore) avvalorerò largamente la mia affermazione. L'avvalorerò maggiormente, tuttavia, se riuscirò a produrre un esempio letterario, la citazione di una biografia illustre o, ancora meglio, un collegamento basato su un salto epistemologico; se citerò cioè un caso di psicologia animale (quello del cane da guardia che alla catena diventa più feroce dell'animale della stessa razza lasciato libero di circolare e di scegliere il modo di porsi nei confronti dell'ambiente e degli interlocutori) o addirittura di come, in fisica, un corpo colpito sia soggetto di una reazione «uguale e contraria». Il passaggio dallo specifico all'esempio crea «principio», crea, cioè, trasversalità della «verità», possibilità di passare attraverso diversi campi e diversi contesti con l'attrezzatura delle stesse conoscenze e degli stessi canoni. La competenza pragmatica diventa, attraverso l'esempio, competenza teoretica. Ogni volta, dunque, che diciamo «si fa così» trasmettiamo una competenza ma, più o meno consapevolmente, anche un modello di stile, di morale, di contestualità, di politica ecc. Ogni cosa è se stessa, ha caratteristiche proprie e specifiche, è un «in sé» come direbbe Husserl<sup>1</sup>, ma è anche ciò che è soprattutto per il suo essere nel mondo, per le modalità del proporsi nel contesto in cui si trova, per i tipi di relazione che intesse più o meno attivamente con i protagonisti del suo esistere e del suo manifestarsi, è ciò che è per il suo rapporto con il tempo, per il senso (o le diverse direzioni di senso) che è capace di attribuirsi o che le vengono attribuite, ecc.. Ogni cosa che sia oggetto di trasmissione culturale o di conoscenza va dunque connotata, per essere pedagogicamente significativa, attraverso le caratteristiche di intenzionalità e di intersoggettività che sono intrinseche al suo manifestarsi o/e che è impossibile individuare per e attorno ad essa.

<sup>1</sup> Cfr. E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, Torino, Einaudi, 1950.

## L'atteggiamento estetico

Una delle strategie pedagogico-didattiche che possono aiutarci, come educatori, ad applicare (e non dimenticare) tale processo, consiste proprio nel riconoscere le potenziali caratteristiche di *sineddoche* di ogni cosa, di ogni evento, di ogni competenza, di ogni gesto nel momento in cui diviene oggetto e coprotagonista del processo educativo. Per fare ciò occorre, da parte dell'educatore, una operazione epistemologica preliminare ad ogni intervento educativo consistente nell'assumere l'atteggiamento conoscitivo definito *Epoché*, riconoscendo e attribuendo all'oggetto didatticamente prescelto la caratteristica dell'ambiguità.

Per Epoché si è soliti intendere sospensione del giudizio. O meglio, tale significato è divenuto corrente dopo che la precedente tradizione «sospensione dell'assenso» è stata rettificata dall'interpretazione fenomenologica di Edmund Husserl, appunto, in sospensione del giudizio. L'Epoché consiste dunque nell'astenersi dal presupporre che il mondo materiale e qualsiasi parte di esso possa trascendere la dimensione della coscienza. La coscienza, tuttavia, non è mai qualcosa di assoluto: ciascuno di noi, infatti, non si accorge di avere una coscienza fino a che questa non diventa *coscienza di...* in quanto frutto di esperienze individuali, derivanti dal rapporto con il mondo esterno nelle sue componenti. È solo attraverso un processo di astrazione, sommando, confrontando e riducendo i vari stati di coscienza legati alle singole esperienze che possiamo accorgerci della coscienza come facoltà, come possibilità, come dotazione mentale. Il problema dell'Epoché, fondamentale dal punto di vista filosofico, epistemologico e pedagogico, consiste, per l'appunto, nel non limitarsi a riflettere sul problema del rapporto *sé-altro da sé o uomo e mondo*, ma di rivedere continuamente come dal punto di vista «educativo» vada realizzata la mediazione cosciente progettata, attuata, controllata tra questi due termini. Husserl parla di Epoché contrapponendo questo termine a ciò che viene solitamente definito (e da lui ridefinito) «atteggiamento naturale». L'atteggiamento naturale sarebbe quello che qualcuno chiama *spontaneo*, consistente nel porsi in maniera presuntivamente naturale instaurando una relazione con il mondo esterno. Tale atteggiamento può essere definito naturale solo in termini di «senso comune» ma è in realtà quanto di più *culturale* possa esservi, proprio perché il nostro modo di porci nei confronti di ciò che ci circonda è sempre preselezionato e prelettivo in base alle conoscenze in nostro possesso, alle informazioni ricevute, ai condizionamenti di carattere emotivo ed identificatorio.

Insomma il modo spontaneo di porsi nei confronti del mondo e di conoscerlo è dunque più che mai condizionato da ciò che chiamiamo *pregiudizio* e ci spinge non tanto a ricercare, a perseguire un rapporto autentico con le parti del mondo che momento per momento possono diventare nostre interlocutrici ma piuttosto ad attuare *riconoscimenti e rinforzi* rispetto a schemi funzional-relazionistici con i quali ci accostiamo all'oggetto del nostro rapporto o, peggio, cercando in questo rapporto-pseudoconoscenza il rinforzo di preconcetti di carattere emotivo direttamente o indirettamente elaborati nei confronti del nostro interlocutore.

Va speso, a questo punto, un poco dello spazio a nostra disposizione per parlare dell'atteggiamento estetico, termine questo che deriva dagli studi, dalle concezioni, dalle definizioni di estetica ma che non vuole assolutamente essere esaustivo nei confronti del problema dell'estetica nel suo autodefinirsi e nel determinare il suo spazio epistemologico. Definire cos'è l'estetica è piuttosto difficile, così come è difficile definire l'arte. Estetico — diceva qualcuno in passato — è il giudizio emotivo del sentimento; è la ricerca del bello anziché del vero — diceva qualcun altro. Certamente il rapporto tra estetica e arte è teoricamente molto stretto, ma l'approccio estetico, o, meglio, quello che a me piace definire *atteggiamento estetico*<sup>2</sup>, non è certamente limitato e limitabile soltanto al mondo della produzione e della comunicazione artistica. Se è difficile definire l'arte e le opere che chiamiamo opere d'arte, diciamo comunque che una (certamente non l'unica) delle caratteristiche dell'arte è quella che i semiologi chiamano *l'ambiguità*<sup>3</sup>. L'opera d'arte non è mai *vera*, non perché non possa contenere elementi di verità, ma perché non basta mai, nel rapporto con l'arte, il riconoscimento e la decodificazione; occorre sempre, nei confronti dell'arte, un'interpretazione. Il ricevente (sempre per usare un termine caro alla semiologia) ha nei confronti dell'opera d'arte una sorta di *obbligo interpretativo*, la cifra artistica gli impone di «mettere del suo» per capire, definire, interiorizzare e fare oggetto di scambio culturale ciò che gli viene dato e detto attraverso la comunicazione artistica.

L'atteggiamento estetico è il porsi, nei confronti di tutto ciò che possiamo incontrare nel mondo che ci circonda e nel corso di tutta la nostra vita, *come, se si trattasse di un'opera d'arte*, non già

<sup>2</sup> Cfr. M. Dallari, *L'epoché estetica* in P. Bertolini, M. Dallari, *Pedagogia al limite*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

<sup>3</sup> Sto usando il termine *ambiguità* nell'accezione proposta da Umberto Eco in *Opera aperta*, Milano, Bompiani, 1962.

per cercarne necessariamente il bello come valore, né per pretendere che a monte di ciò che incontriamo ci sia chissà quale processo produttivo, chissà quale ispirazione o chissà quale valore estetico più o meno assoluto. Porci nei confronti del mondo *come se* le sue singole parti fossero opere d'arte significa accettare che ciascuna di queste parti (probabilmente e forse nel suo insieme tutto il mondo che possiamo conoscere) contengano comunque una grande percentuale di interpretabilità, di ambiguità di attribuzione di significato che dà loro un senso da parte nostra.

Di fronte a qualunque cosa da conoscere dovremmo porci dunque, scegliendo l'atteggiamento estetico, con un forte carico mentale ed emotivo di epoché. Sia ben chiaro che, proprio in quanto di derivazione estetica, questa epoché non lascia nel dubbio e nell'indecisione, poiché l'atteggiamento estetico individuato nel riconoscere l'ambiguità e l'intrinseco enigma insito nell'«altro da me», non trova in questa mancata conoscenza un limite o un difetto, ma proprio in questo intrinseco enigma individua l'essenza (e dunque il massimo di verità, di autenticità) di tutto ciò che nel corso della nostra vita e all'interno dei nostri processi di conoscenza si para, per caso o per scelta, davanti a noi. L'Epoché estetica non comporta il terminare nell'astrazione né l'essere dannosa ai termini della conoscenza: proprio essa infatti, come ci ricorda Hans Georg Gadamer, è manifestamente in grado di produrre una *funzione ermeneutica*<sup>4</sup>.

Questa interpretazione estetica, o meglio questa definizione dell'atteggiamento estetico come forma pedagogica dell'Epoché, mi pare possa essere meglio definito facendo riferimento alla *teoria della ricezione* formulata da Hans Robert Jauss<sup>5</sup>, oltre che dal già citato Gadamer. Jauss per definire la sua *teoria della ricezione*, fa per altro esplicito riferimento all'*ermeneutica gadameriana*, ma da questo filosofo (fratello maggiore, poiché entrambi, anche se appartenenti a generazioni diverse, sono stati allievi di Husserl) tende tuttavia a differenziarsi per una concezione più storica e meno assoluta dei modi del porsi e del conoscere.

Jauss condivide e ribadisce le affermazioni di Gadamer secondo le quali comprendere è sempre un *interpretare* (ciò che Gadamer chiama appunto esperienza ermeneutica) e assieme a lui afferma dunque che l'interpretazione-esperienza ermeneutica è ciò

che contraddistingue il processo conoscitivo in generale, sia questo scientifico o artistico. La comprensione dell'arte si pone dunque, per Gadamer, come *esperienza dell'arte*, ed è interessante notare come questa teoria della conoscenza artistica incontri le concezioni non già soltanto di filosofi e di estetologi, ma anche di uno dei più grandi pedagogisti del nostro secolo: John Dewey.

Dewey nel suo libro *L'arte come esperienza*<sup>6</sup> afferma appunto che arte è sperimentare, tentare, esperire, esattamente come conoscere è sperimentare, tentare, esperire. Ma torniamo a Gadamer, il quale vede fenomenologicamente il coinvolgimento nell'esperienza artistica sia di chi è, semiologicamente parlando, emittente (l'artista), sia di chi la fruisce come ricevente, poiché l'arte non è, ma *accade*, non rimanda a valori assoluti seppure ha un valore di oggettiva permanenza nel mondo e nella storia, ma all'evento del loro incontro con i riceventi, con la cultura di appartenenza, con ciò che fenomenologicamente si chiama *il campo*. Il testo (ma noi per estensione diciamo qualunque oggetto culturalmente tradotto) è un atto storico che contiene un *appello* (questa è la concezione fondamentale di Gadamer rispetto all'opera d'arte) con la quale il ricevente-interprete interagisce in base alle sue esigenze, alle sue competenze, alle sue aspettative attraverso il medium del linguaggio, delle lingue, all'insieme dei segni e dei segnali grazie ai quali questa cosa-oggetto si fa *testo* e si *manifesta* alla potenzialità dell'intenzionarsi del soggetto ricevente rispetto ad esso. È un segnale che sa sedurre, colpisce le emotività, rimbalza e si situa nel campo e diventa cultura, cioè segno.

Jauss riprende questa concezione e nella sua teoria della «*ricezione*» pone come centrale ciò che egli definisce «orizzonte di attesa». Jauss indica con questo termine tutto l'insieme delle conoscenze preliminari costituenti il presupposto e le motivazioni di ogni rapporto con l'altro da sé, nonché l'indirizzo critico in grado di presupporre e in qualche modo prefigurare il giudizio.

Jauss definisce *distanza estetica* (o differenza ermeneutica) il tragitto da percorrere per misurare l'efficacia e la validità degli strumenti conoscitivi precedenti, i criteri percettivi dell'epoca di appartenenza e all'interno della quale sono stati prodotti ed introiettati da ciascuno e l'oggetto da conoscere «secondo una linea bidirezionale che dia conto dialetticamente del soggetto osservatore e dell'oggetto osservato *nella loro doppia storicità*».

Senso e valore, legati necessariamente al presente, misurano

<sup>4</sup> Cfr. H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 1978.

<sup>5</sup> Cfr. H.R. Jauss, *Estetica della ricezione*, Napoli, Guida Editori, 1988.

<sup>6</sup> J. Dewey, *L'arte come esperienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

in tal modo la loro variabilità all'interno della dinamica storica, condizionata da criteri percettivi diversi»<sup>7</sup>. La distanza estetica, o differenza ermeneutica che la si voglia definire, presuppone tuttavia proprio l'atteggiamento di Epoché per essere individuata, riconosciuta, valorizzata, anziché ritenuta un ostacolo, una difficoltà alla conoscenza, un difetto nel rapporto tra emittente e ricevente.

Questa distanza, questo riconoscimento dell'impossibilità di una conoscenza totale e perfetta e l'intrinseca necessità di cercare l'essenza delle cose solamente attraverso il senso del loro essere storico, non solo non va intesa come limitazione della possibilità del conoscere, ma anche e soprattutto, come *esercizio del modo più autentico di essere educatori*, proprio laddove l'atteggiamento di Epoché (estetica) ci impone, in quanto educatori, di distinguere il nostro ruolo da quello di elargitori di una semplice istruzione; più che mai in un momento come questo in cui proprio le tendenze (e le riforme) delle istituzioni scolastiche tendono ad accentuare, in maniera a volte drammatica, questa confusione in nome di una ormai desueta utopica razionalità tardo moderna.

L'esperienza estetica che propongo come criterio di realizzazione dell'Epoché può funzionare in quanto non rimanda mai ad un oggetto assoluto, a una conoscenza certa, ad una verità innegabile, a ciò che «una volta creato, ha la rigidezza di un cristallo»<sup>8</sup>, ma ad un evento, ad un incontro problematico e dialettico tra soggetti storici, concreti, autentici rinvenuti nella storica autenticità dell'esistenza e negli infiniti congegni della reciprocità in cui si realizza.

L'esperienza estetica come la propone Jauss, o il metodo dell'Epoché come mi pare di poterlo suggerire come atteggiamento conoscitivo, si oppone tuttavia anche al primato di un conoscere di tipo intuitivo e sensibile attraverso la pseudo liberazione di potenzialità creative individuali, coinvolgendo invece, in quanto relazionale (il concetto di ricezione è chiaro da questo punto di vista) in un rito non solipsistico, ma collettivo, antropologicamente fondato e definito in quanto tale, e all'interno del quale l'ambiguità e il margine di interpretabilità non sono mai solamente carico, responsabilità o privilegio del singolo poiché è ancora Jauss a ricordarci che la ricezione «altro non è che la condivisione mentale di un bene comune»<sup>9</sup>. Si chiarisce dunque, in questo modo,

<sup>7</sup> H.R. Jauss, *op. cit.*, p. 8.

<sup>8</sup> Citazione di Claude Levi-Strauss in H.R. Jauss, *op. cit.*, p. 9.

<sup>9</sup> H.R. Jauss, *op. cit.*, p. 71.

il valore ermeneutico, epistemico e pedagogico del concetto di ricezione e all'interno di questo concetto dell'Epoché estetica così come ho cercato di proporla. L'accostarsi a un qualunque *altro da sé* non deve essere operazione di tipo riflessivo in cui l'interpretazione o l'attribuzione di significato che chiamiamo conoscenza possa consistere in un banale assenso ai pregiudizi della cultura dominante che siamo abituati a chiamare «buon senso» o «senso comune», ma non è neppure la l'ascesi e l'astrazione del rapporto con l'oggetto che permette di realizzare un'autentica conoscenza del sé e dell'altro da sé. Ciò può avvenire solo nell'esperienza intersoggettiva all'interno di un confronto complesso, pratico, attivo in cui la conoscenza diviene gesto, azione sociale, *laboratorio del conoscere*, modificazione stessa del senso della cosa di cui voglio impadronirmi o addirittura della cosa in quanto tale. L'esperienza conoscitiva, dunque, proprio quando è severa e autentica, non è mai passivizzante, ma al contrario liberatoria e trasgressiva, grazie al contributo estetico che la pervade e, proprio per questo, la mette forse in grado di raggiungere il massimo di resistenza al rischio della omologazione culturale tipica della tendenza classificatoria e tassonomica di molto didatticismo contemporaneo.

### L'opera d'arte come materiale didattico

Ecco, dunque, perché ho precedentemente parlato di «Pedagogia al limite dell'arte»: Per due esplicite ragioni. L'una riguarda l'esercizio di conoscenza in quanto tale, consistente nel tentativo di conoscere l'opera d'arte; l'opera d'arte, infatti (non me ne vogliano i miei amici artisti) è, a mio avviso, *materiale didattico per eccellenza* poiché contiene in maniera esplicita l'avvertenza del mistero e dell'ambiguità. Se impariamo a porci correttamente nei confronti dell'opera d'arte possiamo imparare a non essere univoci e ottusi nei confronti di tutto ciò che incontriamo nel cammino della nostra vita, cominciando da ogni umile brandello di quotidianità. La seconda ragione riguarda i requisiti dell'educatore. Dire che l'educatore deve essere artista è una grande sciocchezza. Qualcuno l'ha detto in passato inducendo grandi entusiasmi ma soprattutto grandi confusioni e giustificando stupidaggini comportamentali basate su pseudo innatismi (vocazioni) o pseudo idealismi da dimenticare e da rimuovere. La pedagogia è una scienza (scienza umana) e in quanto scienza ha bisogno di un procedere *rigoroso di progetti che consentano la verifica di ciascuna sperimentazione*. È tuttavia una scienza *debole*, ed ha anche bisogno (peraltro

come ogni scienza) di continue *invenzioni* per ri-proporci nell'autenticità del suo essere nel mondo e per non correre il rischio di essere una teoresi astratta dal campo e dal contesto del farsi, della cultura, delle relazioni, delle rappresentazioni. Ecco dunque come come l'arte diviene non soltanto un materiale didattico importante, perché parte rinnovante del sistema di comunicazioni, di rappresentazioni, dell'esistere della cultura contemporanea e passata, ma anche perché esercitarsi ed esercitare il discente su di esso significa *rischiare* il massimo della prassi pedagogica possibile.

Tornando al concetto di *sineddoche* da cui siamo partiti, va inoltre ribadito come questa attribuzione di valore all'oggetto da conoscere, oltre a configurarsi come atteggiamento rispettoso (non pertinentizzante, non strumentalizzante) nei suoi confronti, risulta estremamente efficace e pedagogicamente autentico per ciò che concerne il discente, il soggetto che impara: l'alunno, lo studente, *l'altro* (gli altri) per i quali e nei confronti dei quali stiamo attivando il processo di conoscenza. L'evidenziazione della funzione di *sineddoche* di ciò che viene proposto come *da studiare* risulta infatti un formidabile strumento per l'attribuzione di quello che possiamo definire *atteggiamento critico*, che è, a fianco dell'atteggiamento estetico, irrinunciabile compimento di un corretto processo di conoscenza. Parlando di «atteggiamento critico» si è molte volte fraintesi: il *Critico* è, nella nostra socio-cultura, in grado di formulare un giudizio, di «recensire», di dire agli altri, suggerendo scelte o atteggiamenti culturali e cognitivi, ciò che è da preferirsi rispetto a qualcos'altro e per quali ragioni questa scelta può essere compiuta. Questo è atteggiamento critico professionale, complesso, usualmente determinato; o meglio non è atteggiamento critico, è *funzione e mestiere* di critico. A monte, l'atteggiamento critico è semplicemente *capacità di confronto*, capacità di formulare scelte e giudizi misurando, comparando, seriando, osservando (e scegliendo) qualcosa non rispetto a parametri e criteri assoluti ma *in confronto con qualcos'altro*. Atteggiamento critico è semplicemente capacità di giudizio comparativo. Ecco dunque la ragione per cui l'iniziazione al corretto atteggiamento conoscitivo ha nell'atteggiamento critico e nella sua promozione uno dei cardini epistemologicamente, oltre che pedagogicamente, più fondati.

Molte volte, anche laddove gli educatori e le istituzioni educative scelgano di affrontare problematiche, argomenti e temi estremamente pertinenti e correttamente funzionali alla comprensione della socio cultura contemporanea, gli atteggiamenti indotti nei confronti dei contenuti del sapere sono di tipo univoco, e spesso il

giudizio, che fa pur parte del processo di conoscenza, pare già compreso e previsto all'interno dell'«unità didattica» o del progetto didattico che concerne l'oggetto dello studio. È questo un fenomeno didattico malinconicamente ricorrente per ciò che concerne la comunicazione di massa, il cinema, i fumetti, i processi di comunicazione audio-visuale e multimediale; spesso a una sommaria analisi formale succede una indotta e poco problematica coercizione alla formulazione di un giudizio di tipo contenutistico che salta a piè pari l'aspetto più potenzialmente interessante di ciò che potrebbe essere intellettualmente e culturalmente dato allo studente attraverso l'approccio a questi fenomeni comunicativi. Si tende a far formulare allo studente giudizi spesso moralistici o pseudo estetici senza dargli la possibilità, l'opportunità e la capacità di *confrontare* tra loro testi, senza che, nell'analisi comparata di costanti e variabili, indipendentemente dai giudizi (che dovrebbero essere il più possibile problematici quando addirittura soggettivi), si colga l'occasione per far capire le *differenze*, per sottolineare gli stili, le tecniche, le epoche, gli ambiti e i contesti storici, all'interno dei quali messaggi e testi semiologicamente assimilabili, ma anche differenti e comunque confrontabili, sono stati concepiti e realizzati.

Quante volte il cinema americano è stato moralisticamente e stupidamente contrapposto a quello europeo senza una reale possibilità di confronto linguistico (sintattico, grammaticale, formale), ma arrivando con violenza ideologica all'analisi dei contenuti politici e morali (moralistici) sottesi alle produzioni?

Questo fenomeno è evidente e facilmente analizzabile per ciò che concerne la comunicazione di massa (o comunque fenomeni comunicativi individuabili all'interno dell'universo narrativo); più sottile e difficilmente individuabile, ma non per questo meno presente, è all'interno di trasmissioni di porzioni di sapere più curricularmente scontate e apparentemente oggettive; mi riferisco in particolare agli ambiti del «sapere scientifico» e a tutto ciò che viene trasmesso, comunicato, insegnato sotto la falsa apparenza dell'oggettività tecnica e funzionale. La fisica, la matematica a base 10, le lingue straniere, l'informatica, l'insiemistica, sono porzioni di sapere nominando le quali salta immediatamente alla mente di chi sente pronunciare o legge questi termini, l'immagine di un mondo teso al progresso, un progetto esistenziale ed educativo che sceglie l'iniziazione dei giovani a un mondo in cui la transnazionalità, la ricerca contro natura, il razionalismo scientifico, l'evoluzione, sono di casa. Ancora una volta però ciascuna di queste porzioni di sapere è *sineddoche* di questa visione del mondo, una visione tutt'altro che oggettiva, anzi quanto mai ideologica e discutibi-

le, basata com'è sul presupposto che siano ancora validi, quando non addirittura eterni, i miti di un positivismo razionalistico-scientifico e di una modernità che molti oggi vedono quanto meno da discutere, se non addirittura da considerare superata. Una modernità alla quale viene contrapposta oggi la concezione di una post-modernità spesso carica di ombre e portatrice, a volte, di rischi conservatori e regressivi, ma sintomatica della necessità di affermare il superamento del dominio dell'uomo sulla natura, della ragione sul rispetto del caso, della diacronia scientifica del vero sulla poesia sincronica del divenire e del senso.

La conoscenza stessa, d'altra parte, va definita come elemento parziale e non certo esaustivo del rapporto tra individuo e oggetto, e va condotta attraverso un rigore metodologico preciso e un approccio di tipo esplicitamente e «razionalmente» riferito a un *modello*. In ciò sta la possibilità della pedagogia, e in particolare della didattica, di attingere positivamente a una epistemologia di tipo scientifico, ma ciò non è né scontato, né soprattutto esaustivo quando si pensa ai molti dubbi insinuati sul sapere scientifico da maîtres à penser contemporanei (cominciando da Foucault) che evidenziano l'aspetto semico e antropologico *contrattuale* del conoscere, all'interno del quale *le parole* rischiano di dominare *le cose*.

Pensiamo a quanto afferma Morin col termine «galassia della complessità»<sup>10</sup>, quando annuncia la perdita totale di un ordine precostituito e soprattutto la perdita di un *centro* oggettivamente identificabile. Pensiamo al cosiddetto «pensiero debole» e alle teorie di Prigogine sull'impossibilità di misurare, poiché ciò che è misurato, dal momento in cui si muove e diviene energia, non si conserva. Pensiamo al contributo di Maturana e Varela quando parlano di un *mondo autopoietico*<sup>11</sup>, della possibilità, cioè, di leggere l'universo come un processo di creazione permanente che permanentemente si autogenera, rifacendo, però, le leggi del suo esistere contemporaneamente al processo della sua perenne generazione, e all'interno del quale, dunque, le leggi individuabili sono inevitabilmente parziali come il tempo della durata di fenomeni ai quali, fatalmente, ne succedono altri. Pensiamo, infine, al contributo epistemico di Paul Feyerabend, spregiudicato e provocatorio pensatore contemporaneo che ci chiede e si chiede se la ricerca della verità, e soprattutto il «progredire» delle scienze, non devono esse-

<sup>10</sup> Cfr. E. Morin, *Il paradigma perduto*, Milano, Bompiani, 1970; *Il metodo*, Milano, Feltrinelli, 1983.

<sup>11</sup> H. Maturana, F. Varela, *Autopoiesi e conoscenza*, Padova, Marsilio, 1983.

re messi in discussione dagli effetti sociali e culturali delle scoperte e delle affermazioni. Feyerabend, in pratica, con una visione che potrebbe a uno spirito «moderno» parere addirittura reazionaria, chiede, con forte moralità post-moderna, di ridefinire la contrapposizione dei termini *etica* e *deontologia*, di discutere se è proprio vero che tutto ciò che può essere fatto è anche e necessariamente buono perché fattibile (pensiamo alla genetica e ai danni di una certa ricerca scientifica sull'ambiente) e insinua, alla fine, l'idea di una possibile «tirannia della verità»<sup>12</sup>.

## Il testo artistico

Abbiamo dunque parlato di *Epoché*, di *atteggiamenti estetici*, di necessità di vedere la ricerca del vero non già come individuazione dell'oggettivo, ma come *processo ermeneutico*, e abbiamo inevitabilmente parlato di un mondo e di un altro da sé non da conoscere nel senso moderno e tradizionale del termine, ma piuttosto da interpretare all'interno di una interazione attiva con esso. È dunque quanto mai evidente che in questa crisi della verità acquista un particolare rilievo la figura dell'insegnante, con le sue caratteristiche, all'interno di una prassi educativa in cui il processo stesso diviene perfino più importante dell'oggetto del suo esistere intendendo con questo un astratto e vano concetto di verità e conoscenza. Per pensare a una pedagogia dell'arte e alla possibilità, dunque, che l'opera d'arte, o l'insieme di opere di un autore, o una mostra o qualunque concatenazione simbolica possa essere usata dobbiamo considerare quest'opera un *testo*; testo è qualunque segno o insieme di segni capace di per sé di costituirsi autosufficientemente come potenziale messaggio. Si parla, ovviamente, di *autosufficienza potenziale*, poiché significati e sensi del testo si realizzano solamente *nel* e *rispetto al contesto*. Dal punto di vista linguistico il testo è qualunque enunciato capace di dire qualcosa, rispetto alle regole della coesione, della concatenazione delle sequenze o, comunque, della significatività. Il testo può rivelarsi significativo anche se è una sola frase o addirittura una sola parola; la sua significatività, in questo caso, è determinata dalla possibilità di far rilevare la stratificazione, l'interazione dei più codici e subcodici che hanno determinato l'emissione di quel segno. Il testo, dunque, dal punto di vista semiotico, presuppone un ricevente, è te-

<sup>12</sup> P. Feyerabend, *Contro il metodo*, Milano, Feltrinelli, 1969.



sto ciò che è decodificabile e dunque è già stato decodificato al punto da poterlo istituzionalmente, culturalmente, esteticamente definire tale.

Dal punto di vista della comunicazione visiva e delle arti visuali, testo è qualunque segno (visibile) riconducibile a un sistema di significati dentro e fuori i modi del comunicare visivo; uno scarabocchio non è necessariamente testo, e lo è se, da pedagogo, me ne servo per capire il senso (e quindi il suo diventare segno) del gesto che lo ha determinato per un bambino di 18 mesi, così come è testo se, tracciato da un adulto, può ricondurmi a una intenzionalità di significazione che mi consente di collegarlo all'Informale, all'*action painting*, o al «dripping» adottato sulla tela da Pollock. Può essere anche uno scarabocchio «naturale» (casuale), tracciato magari da qualcuno che non voleva lasciare alcun segno ma, incidentalmente, reggendo una matita in mano e camminando ha strofinato la grafite contro il muro. Anche tale semplice tracciato casuale diventa testo se gli «presto» intenzionalità, e lo riconduco al mio esercizio esegetico di ricostruzione dei movimenti di colui che ha involontariamente lasciato il segno del suo passaggio in quel modo, a quell'altezza, per quelle (non) ragioni e mi diverto a trovare nella sua inconsistente casualità il senso assurdo delle analogie con Pollock, con Fautrier, Scanavino, Moreni, o se mi fingo, giocando, ispettore della «scientifica» che ricostruisce i movimenti dell'assassino attraverso le tracce lasciate dalla matita che teneva in mano sulla scena del delitto.

Il testo è dunque qualcosa che si determina nel senso che la cosa che definisco come tale acquista tra emittente, ricevente e contesto. È soprattutto importante quest'ultima parte del discorso, oltretutto capace di diventare un gioco di parole: *non c'è testo senza contesto*. È infatti solo nell'ambito culturale che si verifica la capacità di intenzionarsi di esso nei confronti di qualcosa che determina il suo essere testo, vale a dire il suo essere in grado di significare per ciò che è e per ciò che in lui è collegabile al rimanente, a tutto ciò a cui allude, a ciò di cui è parte, a ciò per cui possiamo considerarlo *sineddoche*. Se vogliamo, dunque, iniziare un approccio didatticamente corretto a un'opera, a un insieme di opere, a una mostra, alla produzione di un autore ecc. da un punto di vista iconografico dobbiamo partire da *qualsiasi cosa sia definibile come testo* ed essere in grado, dunque, di spiegare, innanzi tutto a noi stessi (e ai nostri discenti immediatamente dopo) perché possiamo considerarlo tale. Il testo, deve essere leggibile per noi e per i nostri interlocutori, deve essere riconducibile a restrizioni, convenzioni, codici già definiti, deve essere abbassato o abbassabile

a strategie di lettura e di semplificazione già collaudate o meglio *parzialmente collaudate*, poiché la lettura dell'opera d'arte deve essere possibilmente sempre una ridefinizione, almeno parziale, del significato e dell'insieme di significati possibili nel tempo. Il testo sarà sempre solo parzialmente concluso e tanto più esteticamente definibile quanto meno la sua chiusura diventerà evidente; sarà sempre in qualche modo polisemico, poiché alla dominante di codice (visuale nel nostro caso) che è ufficialmente quella attraverso cui avviene la comunicazione, sarà sempre associata o associabile un'altra possibile o realmente presente serie di segni, segnali, stimoli visibili e leggibili codificati in altro modo *all'interno della stessa direzione di senso comunicativo, dello stesso proposito di comunicazione, addirittura dello stesso spazio semantico*. Del testo occorrerà dunque elaborare tre fasi di proposizione didattica:

1) giustificazione del suo essere tale, spiegazione, del perché consideriamo quella cosa un testo;

2) contestualizzazione, vale a dire uso del testo come sineddoche di un tutto di senso all'interno del quale egli è significativamente parte.

3) analisi formale, capacità, cioè, di guardare, analizzare dal punto di vista delle sue qualità percettive, *appercepire* la cosa-testo;

4) (ma non in termine di tempi bensì semplicemente di analisi metodologica) attivazione di un *laboratorio di ricezione-riproposizione* di segni riconducibili alla stessa direzione di senso e che siano dunque a loro volta (rintracciati nel contesto culturale già esistente o prodotti all'interno della logica didattica-culturale) riconducibili alla stessa funzione di sineddoche tipica del testo di partenza della nostra operazione.

Cerchiamo di fare alcuni esempi a costo di banalizzare ma con la consapevolezza della funzione meramente esemplificativa e non riproducibile di quanto sto per dire. Il testo è un taglio di Fontana. Descrizione della tela tagliata di Fontana come testo: si tratta di spiegare perché quella cosa non è uno strappo in un pezzo di stoffa e perché se mi siedo su un chiodo e mi strappo i pantaloni non è la stessa cosa guardare il «sette» nel tessuto del mio abito e la tela di Fontana. Sarà dunque necessario ricondurre quel taglio non solo alla visibilità della cosa in sé ma al senso storico e intenzionale per cui è stato fatto. Analisi formale: vediamo come è fatto, perché lo vediamo come taglio, come e perché, dal punto di vista percettivo-tecnico ma anche all'interno della logica di testo, Lucio Fontana attaccava una fettuccia nera (in un certo modo, lasciando una certa apertura al taglio) dietro al taglio medesimo, proviamo a pensare come sarebbero stati (e quanti probabil-

mente sono stati) i tagli «brutti» che Fontana ha buttato via, ha *sbagliato*, non ha ritenuto degni di diventare testi. Vediamo il testo e descriviamolo, senza paura di banalizzare gli aspetti su cui soffermiamo il nostro sguardo.

Ulteriore fase (la più importante): i tagli di Fontana come *sineddoche*. Cos'è il tutto di cui questo taglio è parte? E qui si sprigiona la vera essenza del discorso pedagogico sull'opera d'arte e sull'operazione artistica, perché quel taglio è il massimo della concentrazione, ma anche il massimo della dilatazione, è un buco di serratura che ci consente di sbirciare la complessità dell'universo, ma anche il massimo di essenzialità, quel segno più conciso oltre il quale è difficile pensare a qualcosa di più rarefatto e sinteticamente esprimibile. A questo punto dipende dall'età, dalle capacità culturali dei nostri alunni, dipenderà dalle occasioni e dalle caratteristiche del contesto in cui ci troviamo, caratteristiche e occasioni intese in senso antropologico, in senso geografico, in senso socio-culturale.

Ciò che noi dovremmo fare è tracciare un itinerario delle analogie, delle associazioni, dell'allargamento del significato, partendo dall'idea che il taglio di Fontana sia *sineddoche* rispetto a un'esigenza e a una possibilità di comunicazione ben più allargata. I nostri alunni sono in grado di capire qualcosa della simbologia psicoanalitica? ecco la possibilità di allargare il senso di quel taglio di Fontana al concetto di fenditura, alla primarietà della simbologia del dentro-fuori, persino alla misteriosa e affascinante archetipica simbologia del sesso femminile nel mistero religioso del tabernacolo e nella metafora della Ferita sacra e della «stimate». Inoltre, quanti «tagli di Fontana» ci sono in natura? Quante aperture sul mistero del divenire naturale dell'autopoiesi dell'universo ci sono nella crepa di un muro, nella spaccatura di un frutto maturo, nella fessura che si apre sul tronco di un albero? Perché siamo affascinati dalle foto dall'alto del Grand Canyon del Colorado? Perché una bocca chiusa esprime assenza di comunicazione e questa stessa bocca socchiusa comincia a esprimere odio, amore, malinconia, allegria, desiderio, repulsione, seduzione, ed è comunque segnale della possibilità di instaurare un rapporto? Il bianco e il nero, infine, quali infinità di simbologie rintracciabili in questa esasperazione di massimo di raccolta della luce e di massimo del suo respingimento? Le ombre cinesi, i vestiti di certi ordini religiosi, il lutto, la purezza, Guernica, la paura e la sicurezza; quante tracce linguistiche, quante analogie possibilmente rintracciabili nella comunicazione pubblicitaria, nei modi di dire, nel nostro stesso quotidiano, nel modo di porci, di presentarci e di trovare negli al-

tri tracce di significatività comunicativa riconducibili al taglio di Fontana?

Torniamo al problema del testo artistico e di come il considerarlo tale possa diventare correttamente metodologia pedagogico-didattica per usare la nostra presenza al fine di attuare una mediazione tra attenzione-conoscenza e oggetto artistico. Innanzi tutto dobbiamo essere in grado di argomentare (parlare e/o altro) di questo testo. Occorre dunque che, oltre a essere consapevoli noi stessi del fatto che questa cosa è testo o è comunque leggibile come tale, dobbiamo essere in grado di *fornirne una rievocazione*. Per mettere alla prova noi stessi dovremmo cercare di essere capaci (anche se la cosa risultasse eventualmente inutile) di spiegare cos'è senza la sua presenza contestuale. Un testo rievocato è un po' come un sogno: del sogno non abbiamo mai la versione reale ma solo il ricordo e la rievocazione che possiamo fare a noi stessi o ad altri. La rievocazione non è mai una riproduzione letterale, ma solo una versione trasformata.

Tale trasformazione-rievocazione deve dunque essere il più possibile sistematica e attendibile e consiste, soprattutto, nella conservazione delle informazioni più importanti e nella messa tra parentesi (o addirittura nella omissione totale) di quelle accessorie. In sostanza: la rievocazione tende a riassumere il test individuandone gli aspetti più significativi, salienti, funzionali al tipo di atteggiamento che noi vogliamo evocare nei confronti del testo stesso. Quando rievochiamo un testo dovremmo dunque rispettare una sorta di *ordine sequenziale* riferito alla presentazione degli argomenti che costituiscono il contenuto o comunque le caratteristiche estetiche, «sentimentali», formali del testo. In un testo letterario questo compito è in un certo senso semplificato: è infatti la stessa costruzione del testo che spesso evidenzia in maniera sufficientemente esplicita l'ordine di importanza che l'autore intendeva proporre attraverso la sua creazione. È anche vero, tuttavia, che la storia della letteratura è piena di inversioni interpretative, esegetiche, attributive, ed è anche vero che spesso la *lettura fra le righe*, proprio in riferimento a quell'ambiguità che un testo esteticamente leggibile ha come sua caratteristica fondamentale, finisce per rivelare molto più della esplicita, formale osservazione. Non solo ma, come ricordavo precedentemente, la «verità» o, per meglio dire, l'individuazione delle informazioni più importanti e di quelle accessorie in un testo, dipende larghissimamente dal contesto; un oggetto-testo calato in un *campo* (epoca, contesto di relazioni, contesto culturale, intenzione di uso degli appartenenti al contesto medesimo) cambiano, almeno parzialmente, spesso massicciamente,

a volte sostanzialmente, la direzione di senso e dunque l'individuazione dell'insieme delle informazioni più importanti contenute nel o riferibili ad un testo.

L'ordine sequenziale degli argomenti è dunque già una mediazione fra testo e rievocazione del testo. Attraverso la presentazione noi arricchiamo e completiamo il significato «letterale» o meglio l'oggettività testuale (che in quanto tale sarebbe limitata esclusivamente ad un'analisi formale del testo stesso) producendo interferenze ed inferenze relative a ciò che il testo non presenta in maniera esplicita, ma ci permette e ci suggerisce di supporre. Intendo per interferenze tutti i collegamenti associativi e tutte le evocazioni trasversali che posso fare partendo da quel testo e agganciandomi ad altre situazioni-testo, fuori e dentro il sistema di segni in cui quel testo è stato realizzato: le interferenze possono, dunque essere attuate con tutto ciò che consente confronto, contrapposizione, analogia, associazione anche la più libera e asistemica in una dimensione di non-pertinenza. L'inferenza è invece un collegamento logico-sistematico; potrò dunque inserire all'interno del testo (verticalmente) trovando tutti i possibili collegamenti spaziotemporali, di causa-effetto, sintattico-formali ecc. che mi consentono di trovare un *sensu* complessivo ai vari «pezzi» che compongono il testo, così potrò inserire orizzontalmente il testo-opera (se si tratta di un quadro, di una scultura o di una singola opera), nel restante insieme di opere che fanno parte della produzione di quell'autore, del genere cui l'autore può fare riferimento, dell'ambito storico all'interno del quale l'autore e la sua opera possono essere collocati seguendo una logica di pertinenza<sup>13</sup>.

La nostra capacità, dunque, di comprendere e rievocare dipende largamente dalle conoscenze precedenti relative all'oggetto di cui il testo tratta o a cui il testo si riferisce o che hanno condizionato nell'autore la creazione del testo. Quanto maggiore è la *conoscenza dell'argomento*, tanto più *soddisfacente la comprensione*, migliore la *rievocazione* e dunque la capacità pedagogico-didattica di utilizzare tale rievocazione per mediare il rapporto col testo. Sono convinto che le certezze di molta didattica avvezza a prescindere dalle conoscenze del docente e a voler mettere fra parentesi le sue capacità retoriche e di *animatore* nei confronti del testo siano illusorie e fuorvianti: non esiste didattica se ciò di

<sup>13</sup> Sto usando il termine *pertinenza* nell'accezione proposta da L. Prieto in *Pertinenza e pratica*, Milano, Feltrinelli, 1964. Cfr. anche L. Nanni, *Per una nuova semiologia dell'arte*, Milano, Garzanti, 1980.

cui vogliamo fare didattica non è sufficientemente conosciuto non solo nelle sue caratteristiche formali, ma nei suoi trasversali e interferenziali riferimenti di campo, se su di esso non siamo capaci di interferenze, di collegamenti, di analogie, di argomentazione. È evidente che della comprensione-rievocazione didattica nel testo dovremo anche utilizzare infatti l'insieme delle informazioni contestuali, esterne, cioè, al testo: la situazione in cui è stato concepito e prodotto o è stato reperito e interpretato, il materiale cui si accompagna, tutto ciò che da un punto di vista pedagogico-fenomenologico chiamiamo per l'appunto *contesto*, ivi compreso l'insieme degli scopi e delle tensioni che attribuiamo all'autore, ai committenti e al campo di provenienza. Vorrei precisare e ribadire come l'insieme di queste conoscenze costituisce dunque la possibilità di un soddisfacente approccio personale al rapporto testo-contesto come requisito dell'educatore per poterne compiere una qualsivoglia utilizzazione pedagogico didattica.

Ciò non riguarda soltanto ordini di scuola più avanzati (scuole medie superiori e oltre) all'interno delle quali *anche* un approccio parziale e super-specialistico del docente può essere integrato da competenze già acquisite o autonome capacità di ricerca dell'alunno; questa conoscenza più globale, o meglio questa capacità *trasversale* delle conoscenze, occorre proprio in quegli ordini di scuola (scuola dell'obbligo e persino scuola materna) nei quali le competenze dell'insegnante non vengono trasmesse ma servono semplicemente come implicita piattaforma di costruzione di *stimoli* e di direzioni di conoscenza. Queste conoscenze non vengono esplicitate, ma servono tuttavia perché gli stimoli, apparentemente semplici, siano corretti ed esaurienti in termini di direzione di senso, rigorosi in termini di appartenenza al campo, scientificamente elargiti per ciò che riguarda il congegno didattico complessivo. I modi di porgere inferenze e interferenze non possono infatti che nascere da qualcosa che va oltre la conoscenza; qualcosa che è *atteggiamento culturale*. Un atteggiamento culturale tipico di chi, senza pretendere di essere artista, ha però mutuato con la familiarità che un intellettuale e un insegnante dovrebbe necessariamente avere coll'arte, in termini di possibilità di rapportarsi al mondo in maniera divergente, di guardare le potenzialità della didattica come un campo di possibili relazioni nuove, originali. Un modo di pensare, dunque, a una pedagogia che, ben lontano dall'identificarsi pseudo-idealisticamente con un concetto di arte legato alla vocazione e alla ispirazione, è tuttavia *al limite dell'arte*, come si diceva nel capitolo precedente, per ciò che riguarda il modo di porsi nei confronti del comportamento educante e del modo di co-

municare i contenuti del processo educativo. Un comunicare-fare, intenzionalmente, il senso e i sensi del testo insieme agli interlocutori.

Torniamo dunque alla definizione del concetto di testo e vediamo come e perché questa parola (testo) usata tradizionalmente solo per ciò che è o può essere scritto, sia riferibile anche all'ambito della comunicazione visiva e ai prodotti dell'arte visuale. I principi costitutivi della comunicazione linguistica basata su testi muove da due assunti: il primo è che l'unità di base della comunicazione linguistica *non sia la frase* (oggetto di studio privilegiato della linguistica e della didattica linguistica agli anni '70) *bensì il discorso*. Dunque anche le caratteristiche morfo-sintattiche e semantiche delle singole parti della comunicazione linguistica si devono condurre e riferire ad un'analisi del discorso inteso come unità. Potremmo dire, in analogia con l'impostazione pedagogico fenomenologica cui facciamo riferimento, che, essendo il *discorso* incontro di testo e contesto, il senso-significato delle singole parti di esso è determinato largamente dall'insieme. Va inoltre ricordato come questa unità di base (il discorso) non sia costituita da una semplice sequenza di frasi, ma sia individuabile una struttura *tipica* del discorso che risponde a regole specifiche. Tali regole (prendendo a prestito le analisi condotte proprio dai linguisti sulla comunicazione basata su parole, ma in riferimento al concetto di testo che può essere esteso anche alla comunicazione visiva) possono essere indicate nelle seguenti categorie: «*coesione*», «*coerenza*», «*argomento*», «*situazionalità*».

La *coesione* riguarda la relazione tra ciò che viene espresso o ciò in cui consistono le parti diverse del testo. Nella comunicazione visiva la coesione è raggiunta attraverso il rispetto delle regole di una morfologia e di una *grammatica-grafica* facile da riconoscere in testi già eseguiti e individuabili spesso in ciò che siamo abituati a chiamare o a sentir chiamare col termine «*equilibrio*» e che costituisce invece una delle principali difficoltà per chi tenta di concepire e realizzare un testo anche quando questo non sia necessariamente opera da artista, ma semplicemente un lavoro di impaginazione, la costruzione di un manifesto, l'attaccare fotografie con didascalie sulla pagina di un album, l'«*arredare*» una parete a scuola. La *coerenza* indica le condizioni grazie alle quali il testo soddisfa il principio di connessione semantica fra le varie parti e «*si lascia leggere*» (guardare) senza difficoltà d'approccio.

La *coerenza* è ciò che, usando un discorso precedentemente affrontato, consente l'inferenza verticale: consente cioè di collegare in termini di significato (successione temporale, rapporto di causa-

effetto, confrontabilità, distinzione, associazione ecc.) le varie parti ai fini della comunicazione. La *coerenza* è dunque ciò che essenzialmente *giustifica l'assunzione del testo in quanto tale*, vale a dire come unità, come qualcosa molto al di là dell'insieme della somma delle singole parti che lo costituiscono.

Si può precisare ulteriormente questo fondamentale concetto riguardante il principio di coerenza distinguendo tra: *coerenza funzionale* e *coerenza condizionale*. La prima, la *coerenza funzionale*, consiste nell'occasione in cui le frasi di un testo, e dunque le parti di un'opera, esprimono una funzione «*semantica*» definibile sulla base della relazione che esiste tra una frase e le altre, ogni volta, cioè, che una parte specifica, spiega, esemplifica, compara, generalizza l'insieme o qualche altra parte dell'opera. Se noi guardiamo «*Guernica*» di Picasso abbiamo un esempio chiarissimo di *coerenza funzionale* facilmente individuabile: «*Guernica*» è leggibile come un insieme, ma ciascuna parte, ciascun particolare è come una frase che rimanda al tutto del testo e ciò avviene anche in molte opere (soprattutto di arte antica) in cui esiste un primo piano, un oggetto-frase in grande evidenza (in quasi tutti i ritratti del settecento, per esempio), ma esiste anche una serie di particolari senza i quali il senso complessivo dell'opera, e dunque il senso più globale che l'autore voleva dare alla frase principale, è specificato, spiegato, esemplificato, comparato, generalizzato, dai dettagli del vestito, dello sfondo, ai particolari che accompagnano il personaggio ritratto ecc.

La *coerenza condizionale* è invece il fenomeno attraverso il quale il testo presenta una sequenza di eventi leggibili collegati come cause e conseguenze: in questo caso la *coerenza* è garantita dalla appropriatezza delle relazioni temporali e causali espresse all'interno del testo. La *coerenza condizionale* è dunque tipica di testi più esplicitamente narrativi o di testi non necessariamente di genere narrativo, ma all'interno dei quali interviene la categoria del tempo o della sua esplicita negazione, dunque della disposizione temporale della comunicazione, e in cui le varie parti del discorso visuale, (testo) sono percorribili avanti e indietro secondo il criterio inferenziale della temporalità (o della sospensione di essa). Una *coerenza condizionale* è dunque certamente tipica della colonna traiana, ma anche di moltissima arte surreale e concettuale nonché, in maniera esemplare rispetto alla sospensione temporale, della serialità della Pop Art.

La terza condizione, la *situazionalità*, è proprio quella cui maggiormente ci si riferisce in queste note, e riguarda il tipo di restrizioni, di condizionamenti, ma anche di arricchimenti e di esten-

sioni cui un testo deve venire sottoposto dato il contesto in cui viene utilizzato; non solo il contesto per così dire, di *concepimento* e di utilizzazione iniziale del testo, ma anche e soprattutto quello della utilizzazione successiva, il contesto, dunque, del tempo-storia in cui viviamo e, più pedagogicamente e didatticamente parlando, del contesto scolastico, evolutivo, culturale più lato all'interno del quale la nostra azione educativa e di *medium* deve essere realizzata.

Gli eventi riferibili al concetto di situazionalità sono, nella lettura dell'arte visuale, pressoché sterminati; basti per tutti un esempio che sta a monte dell'arte ma largamente limitrofo ad essa: il concetto di gioco. In situazione normale un oggetto che ha funzione convenzionale (una scopa, una sedia, una pignatta, un martello) divengono oggetti-altri e consentono comportamenti e relazioni basate sullo *spaesamento*, vale a dire sull'*accordo situazionale* teso al superamento della *pertinenza* (come direbbe Prieto) dell'oggetto e al suo investimento semantico *altro*.

Per concludere, prima di passare ad alcuni esempi, possiamo dunque concepire uno schema circolare che può essere considerato base di ciò che vogliamo e possiamo fare in termini di didattica dell'arte visuale; immaginiamo dunque uno schema in cui, in una circolarità che non ha inizio (perché metodologicamente l'inizio può essere posto in qual si voglia riquadro dei quattro proposti), per assegnare *senso* a ciascuno dei termini dobbiamo comunque fare riferimento anche agli altri. Soltanto in questo modo daremo significatività (autenticità pedagogica) al nostro agire didattico e comunicativo.

Gli elementi sono: il testo e la sua giustificazione come tale, la rappresentazione culturale del testo (campo-contesto); le conoscenze linguistiche e non linguistiche riferibili al testo per analogia, contiguità, associazione, ecc.; la rappresentazione mentale del testo (soggetto educante-soggetto educando).

## Testo e contesto

Il testo è dunque ciò che abbiamo scelto, o che abbiamo l'occasione di poter utilizzare come materiale didattico, è dunque la *cosa da guardare* o alla quale vogliamo condurre l'attenzione e la competenza culturale. Ecco perché non è detto che neppure questo riquadro dello schema circolare debba essere necessariamente quello di partenza. Devo comunque avere le competenze per dimostrare a me e ai discenti le ragioni per cui considero testo questo «cosa» che stiamo vedendo o che vedremo più oltre. La rap-

presentazione culturale del testo (campo o contesto) è ciò che dal punto di vista della ricezione (intesa nel mondo proposto dal già citato Jauss) costituiscono l'atteggiamento e l'approccio storicamente e contestualmente possibile rispetto a quell'opera e riguardano tutto ciò che può essere premessa, collegamento, prosecuzione del più grande discorso di cui il testo che vogliamo prendere in esame può far parte. Per l'individuazione e la rievocazione didattica del testo sono dunque necessarie le conoscenze linguistiche e non linguistiche riferibili al testo per analogia, contiguità, associazione ecc. Linguistiche e non linguistiche significa evidentemente *riferibili* al codice nel quale (o ai codici nei quali) il testo è stato formalizzato nonché a quelli in cui è possibile rintracciare, con codificazioni differenti, segni e segnali riconducibili al testo in termini contenutistici e/o formali. Ciò potrà essere fatto, come vedremo negli esempi, sia in forme di comunicazioni artistiche «alte» basate su altri codici (confronti di testi visivi con la letteratura o con la musica) nonché con forme di comunicazione meno intensa e dunque più allargata quando addirittura non necessariamente artistica quale può essere tutto l'ambito della mass mediologia o anche semplicemente del costume, sottolineando come vi siano comunque analogie, confrontabilità, collegamenti possibili fra fenomeni di cultura diffusa (estesa) e fenomeni di cultura artistica, di ricerca, di creazione e di novità (intensa) quali quelli dell'arte. Dovremmo poi fare i conti con la rappresentazione mentale del testo: tale categoria riguarda non più il campo e il contesto ma il *soggetto* e si riferisce a tutto l'apparato di rappresentazione e di introiezione da parte dell'individuo, fino alla trasformazione del testo in vissuto.

Le «simpatie», le preferenze, i gusti dell'insegnante non sono mai da sottovalutare, poiché tutti sappiamo come si insegna meglio ciò che ci convince, ci piace o comunque ci coinvolge esteticamente, culturalmente, emotivamente. Della rappresentazione mentale del testo fanno però anche parte tutti i processi simbolici e identificatori che non riguardano solo il docente-medium ma anche il discente. Noi tutti sappiamo, magari ricordandocelo in riferimento alle nostre esperienze adolescenziali, quanto l'arte o la poesia ci coinvolgessero allorquando trovavamo spunti simbolici e identificatori in grado di permetterci una totale personalizzazione e appropriazione del testo, o di parte di esso. Non saranno dunque da sottovalutare, sia in termini di strategie educative, sia per ciò che concerne l'attenzione pedagogica, le possibilità di offrire spunti decodificatori in grado anche di avvicinare questioni archetipiche e simboliche vicine alle problematiche soggettive e alle necessità e alle modalità di strutturazione dell'identità del discente. Quan-

do parlavo di «sineddoche» all'inizio di queste note, intendevo appunto riferimenti alla convinzione pedagogica secondo la quale la costruzione (autocostruzione) dell'identità è l'unico obiettivo «alto» del processo educativo, e tutto l'apparato didattico-cognitivo, arte compresa, deve essere considerato strumentale, ancorché essenziale, a questo fine.

## Il congegno didattico

Le premesse pedagogico-teoretiche fino qui avanzate, non possono che avere come conseguenza operativa il modello del *laboratorio*. Laboratorio come luogo ma soprattutto come metodo, come impostazione ideale e pragmatica del fare, dell'argomentare e del capire (la *ricezione* di Jauss) sull'arte contemporanea.

Se penso a un modello di laboratorio, l'idea non può che correre immediatamente alla Bauhaus<sup>14</sup> anche se occorre, parlando più realisticamente e pragmaticamente di contesti scolastici o parascolastici, attuare dei distinguo sia per ciò che riguarda il modello storico, sia per quello che concerne i materiali, gli spazi, il «necessario» per lavorare attorno all'arte.

Ciò che dell'esperienza della Bauhaus pare irrinunciabile è la *compresenza di codici e di tecniche* capaci di finalità ideali comuni e di analogie teoretiche pur distinguendo i modi, le tecniche, i materiali e le forme dell'espressione di chi, di quei laboratori, era protagonista: dall'architetto-designer Gropius, allo sperimentatore estremo, fotografo, filmografo e alchimista dei linguaggi dell'arte Moholy-Nagy, la Bauhaus come modello pedagogico ci raccomanda comunque di lasciare il più possibile la scelta della *tecnica* e del *materiale* a chi lo usa, avendo in comune e ben chiaro il *progetto*. Progetto che, nel caso della Bauhaus, era estetico-politico, nel nostro caso quello pedagogico-didattico della ricezione dell'arte contemporanea. Laboratorio è dunque (e in questo senso mi pare irrinunciabile come momento didattico) *differenziazione* dei comportamenti produttivi, ma anche *personalizzazione* e *differenziazione* dei *tempi* e dei *modi* dell'accostarsi alle opere-stimolo.

Vorrei sottolineare soprattutto la possibilità di personalizzare i tempi del lavoro; difficilmente la scuola ha margini di tolleranza riferiti alle diversità dei tempi di lettura. I diversi tempi di

<sup>14</sup> Cfr. G.C. Argan, *Walter Gropius e la Bauhaus*, Torino, Einaudi, 1951.

acquisizione di un testo, di apprendimento di un concetto, di elaborazione o rielaborazione di un lavoro, sono catalogati come risultati di differenti livelli cognitivi e intellettivi, di differenti tempi di attenzione e di capacità di concentrazione-applicazione.

Non credo che questi giudizi siano necessariamente sbagliati; è tuttavia discutibile la loro centralità nel discorso pedagogico. Sarebbe più giusto, mi pare, parlare di differenti stili, differenti ritmi, differenti caratteri.

Se il fine dell'educazione fosse l'omologazione, queste differenze sarebbero da combattere; se il fine del processo educativo è la strutturazione del principio di identità dell'educando-formando in relazione al contesto culturale di appartenenza, le differenze non sono solo tollerabili ma da auspicare e da rinforzare.

Quando, pedagogista ancora abbastanza giovane (avevo circa trent'anni) capilai all'Accademia di Belle Arti quale insegnante incaricato di Pedagogia e Didattica, fui colpito da come quel luogo in cui la pedagogia ufficialmente non aveva mai messo piede (l'insegnamento di questa materia cominciava in quegli anni con la mia presenza), potesse realizzare uno dei più convincenti modelli di autenticità pedagogico-didattica. Mi riferisco per l'appunto al laboratorio (e soprattutto a certi laboratori, ovviamente gestiti da certi artisti-docenti) nei quali fui stupito di vedere come le *differenze*, al limite di ciò che altrove sarebbe stato definito *devianza*, venivano valorizzate e rinforzate.

L'artista-insegnante Concetto Pozzatti, mi accorsi allora, accoglieva (e accoglie ancora assieme al suo assistente Rinaldo Novati) gli studenti-matricole facendosi mostrare prima di tutto ciò che avevano prodotto fino a quel momento: lavori spesso ingenui e approssimativi (potremmo dire addirittura «brutti») eseguiti negli anni precedenti o nell'estate precedente all'ingresso in Accademia, uniti a una conversazione sui perché, sui come, sui riferimenti, sulle aspirazioni. Ciò faceva sì che, fin dal primo momento, il docente suggerisse a ciascuno studente un percorso differente e non, si badi bene, un percorso tecnico, ma un percorso visivo e di documentazione. A ciascuno studente veniva e viene raccomandato di andare a vedere *quell'artista*, di cercare *quei* determinati cataloghi, di riguardare *quel* pezzo di Storia dell'Arte trascorsa o contemporanea, di andare a guardare con attenzione quella mostra o quel museo, ma anche quel film o quella città.

Ciascuno studente alla fine si trovava con suggerimenti e compiti differenti e con la implicita ma non imposta necessità di rivedere e di «rifare» il proprio lavoro su basi di confronto che tenevano comunque conto della storia, dei desideri, degli stili, delle

diversità. Mai, in questo luogo, ho trovato scadenze assegnate che non fossero quelle inevitabili delle prove d'esame e della burocrazia. Mai la didattica ha imposto i tempi di una produzione o di una lettura. Neppure il luogo è, in fondo, imposto: il laboratorio c'è, ma spesso c'è anche bisogno, da parte di chi studia e produce, di lavorare in un *altrove* che può essere la propria casa, una cantina, la città, lo studio di un amico. Tutto questo va bene perché aiuta la differenza a definirsi e a divenire *stile* e stile di produzione artistica e culturale.

Credo che il laboratorio sia soprattutto questo: non solo e non necessariamente il luogo fisico del laboratorio (che pure in qualche modo dovrà esserci ma spesso deve fare i conti con i limiti architettonici e organizzativi della scuola), ma soprattutto un'impostazione, uno stile e una «ideologia» della pedagogia e dell'arte nel suo incontrarsi con l'«ambigua» e duttile disponibilità dell'estetica.

L'altro riferimento al modello di laboratorio è senza dubbio la concezione di John Dewey: l'«arte come esperienza» racchiude già nel titolo la convinzione da me totalmente condivisa che solo il *fare* chiude il cerchio della conoscenza e non — attenzione — il *fare arte*, bensì il fare con l'arte, fare per l'arte, fare sull'arte: giochi grafici, operazioni fotografiche, analisi, associazioni, assemblaggi di immagini e di idee divengono e costituiscono processi mentali attivati attorno all'immagine dell'arte assunta come riferimento da conoscere e da «ricepire». Ma questi processi mentali saranno attivati e attivabili solo quando ad essi corrisponde il *fare* delle mani e del corpo insieme al pensare, al progettare, all'ideare. Il nostro, dunque, non è un laboratorio di creazione (che può anche accadere ma non è nella funzione originaria e negli auspici pedagogici del suo esistere) bensì è laboratorio di ricezione e di riproposizione.

### I requisiti dell'educatore

Nel nostro paese, e in generale in Europa, viene considerato abilitato a parlare e ad insegnare ciò che riguarda l'arte lo *studioso* dell'arte, colui cioè che ha conseguito, ad esempio, una laurea in Storia dell'Arte, senza mai avere avuto l'obbligo e l'occasione di approfondire il discorso pedagogico-didattico all'interno del suo curriculum di studi e di sperimentare su se stesso l'esperienza del laboratorio.

Vi sono valenti storici dell'arte e ottimi critici d'arte che non sanno in realtà cos'è un «acrilico» e qual'è la sua differenza rispetto a un olio e a una tempera, non sanno fare fotografia, non sono mai

stati in una camera oscura e l'idea di manovrare una videocamera, anche di quelle portatili superautomatiche da famiglia, li atterrisce.

Come possano questi signori insegnare qualcosa riferibile all'arte visiva è un mistero: insegnano, infatti, *storia* dell'arte, e la loro incompetenza pedagogico-operativa è probabilmente una delle ragioni per cui trovano spesso più comodo fermare le loro argomentazioni sull'arte antica o ai primi moderni senza mai arrivare alla contemporaneità del farsi, del ricercare e dello sperimentare degli artisti viventi o solo recentemente scomparsi.

È strano: l'insegnante di lettere *sa* scrivere. Non è detto che sia un poeta e le sue capacità creative con il codice linguistico non sono richieste: è tuttavia in grado di esemplificare con la scrittura i meccanismi, i congegni, le «regole» dello scrivere.

L'insegnante di matematica sa fare calcoli e non si limita a far vedere i calcoli degli altri, quelli dei grandi matematici; gli esempi che fa non sono tutti desunti dai libri di testo. È in grado, l'insegnante di matematica, di «inventare» un problema, un teorema, un'espressione algebrica.

Persino l'insegnante di educazione fisica deve essere in grado di *far vedere* come si fa, e la scuola di formazione degli insegnanti di educazione fisica è piuttosto seria e specifica.

L'insegnante d'arte può non solo non saper distinguere l'acqua ragia da un diluente-nitro, ma spesso non sa montare in modo graficamente accettabile una tavola scritta. Probabilmente la confusione tra *tekne* e *poiesis* e l'assenza nel mondo della Grecia antica della musa delle arti visive si trascina, nei suoi effetti culturali e pedagogici, fino ai giorni nostri. Eppure nessuno può negare come il compito (uno dei compiti) dell'educatore e dell'insegnante debba essere quello di *argomentare* su ciò di cui vuole trasmettere il sapere; ma se l'insegnante di lettere deve argomentare con le parole su una poesia, o su un testo letterario (parole dette e parole scritte) può colui che si appresta a mostrare un'opera d'arte non argomentare con le immagini e limitarsi a parlare di quell'opera? Mi pare decisamente una forzatura.

È vero che il passaggio da un codice all'altro è comunque un esercizio utilissimo e Umberto Eco nota sagacemente come la consegna a passare da un testo scritto a uno visivo, da un'immagine a un testo musicale, da una musica alla scrittura con le parole imponga processi molto vicini a ciò che possiamo chiamare *creatività*<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Cfr. U. Eco, *Trattato di semiotica generale*, Milano, Bompiani, 1975. In particolare al cap. «Il testo estetico come esempio di invenzione», pp. 328-342.

È altrettanto vero tuttavia che l'analisi di un testo non la si può fare che con la stessa «lingua» attraverso la quale il testo è espresso, e se dunque argomentazione su un testo visivo va fatta, tale argomentazione deve essere argomentazione visibile.

### L'argomentazione visibile

L'argomentazione è il complesso di ragionamenti di costruzioni retoriche e di enunciati opportunamente concatenati e consequenzialmente inferibili tesi a rendere condivisibile e comprensibile ciò rispetto cui si argomenta.

Attorno all'oggetto dell'argomentazione, dunque, si vuole provocare comprensione e atteggiamento critico. Comprendere un testo visivo significa sapere come guardarlo; essere critici nei suoi confronti significa comparare quell'oggetto con qualcosa di analogo traendo da questa comparazione la possibilità di individuare analogie e differenze; analogie, differenze, qualità visibili dunque, che potranno essere tali sia dal punto di vista formale, sia da quello delle idee, delle associazioni, dei *sensi* e dei *significati* che suggeriscono.

Argomentare su un testo visivo significa, per l'educatore, sapere fare di esso un'analisi «formale»; significa dunque (e ciò sarà da farsi rispetto ad alcuni autori e ad alcune opere, sarà impossibile o superfluo per altre) essere in grado di «smontare» graficamente il testo visivo con la tecnica dei lucidi o riproducendo in forma di collage parti del testo attraverso altri materiali o anche solo ritagliandolo sensatamente e offrendo su tavole differenti una sorta di «analisi anatomica» di ciò che nel testo originale è completo e presentato nella sua intiera complessità.

Ma argomentare non significa solo mostrare il visibile «sezionato» attraverso tecniche di questo tipo: l'argomentazione è, come abbiamo visto, capacità di suscitare confronti e atteggiamenti critici. Ecco dunque che all'interno dell'opera andranno scelte «*direzioni di senso*» della sua lettura. Direzioni di senso che, come abbiamo già visto, non sono mai *il* significato dell'opera ma qualcosa che l'opera suggerisce e qualcosa che noi possiamo suggerire a noi stessi attraverso la visione dell'opera. Ciò senza mai presumere che l'utilizzazione dell'opera si limiti a questo.

In un'opera di Man Ray posso individuare come ipotesi di lettura la categoria dello *spaesamento*. Confronterò allora altre cose *spaesate* (immagine pubblicitaria, altri artisti, foto o collage costruiti da me stesso, ecc.) con quell'immagine di Man Ray. Que-

sto argomentare per confronto aiuterà chi guarda Man Ray e queste altre cose visibili a leggere nel testo di partenza lo *spaesamento* come possibile (e legittimo) senso dell'opera. Certo non sarà l'unico, questo senso, né sarà ciò che noi possiamo dire fosse *il fine* di Man Ray quando l'ha prodotta. Possiamo tuttavia creare visivamente un *indirizzo di ricezione*. Procedimento, quest'ultimo, che sarà completato quando, all'interno del mio laboratorio, saprò trovare su questo o su altri sensi rinvenibili nell'opera, un'ipotesi di lavoro di riproposizione attiva da parte degli educandi.

Vorrei ribadire che il modo di procedere qui suggerito, consistente nel leggere l'opera *in sé* come visibilità e attraverso alcune direzioni di senso prescelte per ciò che riguarda l'apparato poetico e ideale che contiene, risponde a una duplice esigenza. Primo: lasciare aperto, ridefinibile e identificato nella sua storica ed artistica ambiguità qualunque residuo significato l'opera possa avere e possa esserle attribuito. Secondo: parlare non solo della cosa *in sé* (il visibile per l'appunto, su cui agiremo in termini di analisi formale) ma delle *idee* che rispetto all'oggetto artistico e grazie ad esso, possono diventare oggetto di riflessione, di scambio culturale, di rielaborazione personale, di percorso culturale autonomo.

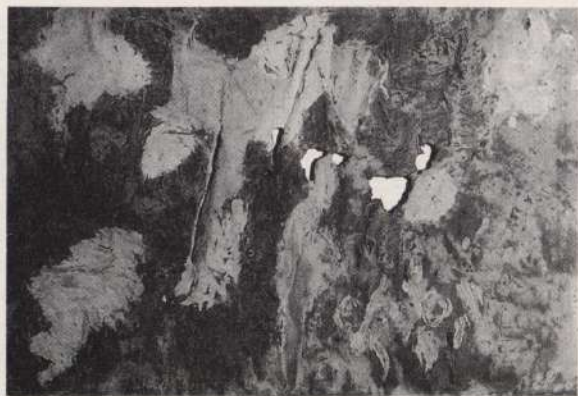
Ma vorrei procedere con l'esempio di attivazione di un laboratorio didattico di ricezione-riproposizione usando l'opera di tre autori: Marcel Duchamp, Concetto Pozzati, Franco Guerzoni.

Di questi artisti, senza nessun ulteriore commento, vedremo nelle pagine seguenti due opere, una breve scheda delle direzioni di senso scelte per la lettura-ricezione di esse, esempi di argomentazione visiva preparati dall'insegnante-animatore di laboratorio su queste opere e sul senso prescelto per osservarle, ed infine lavori di alunni che hanno riproposto linguaggio e sensi di esse.



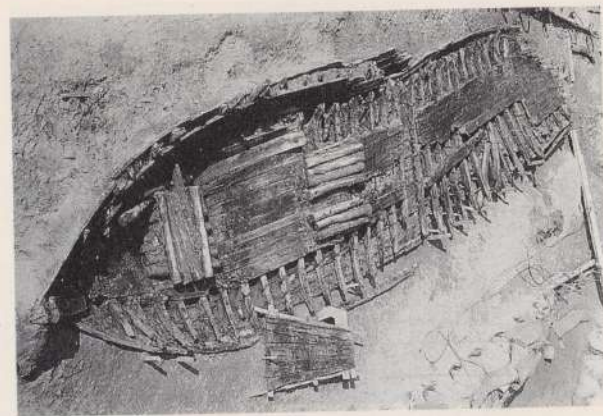
Franco Guerzoni

Opere: 1. Una parete è un libro da sfogliare 1990.  
2. Scavi superficiali 1987.

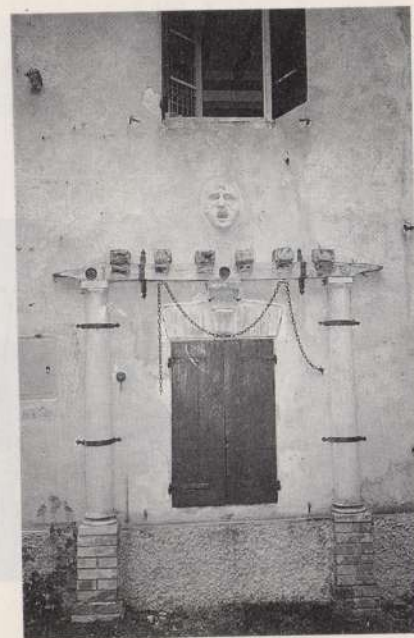


Direzione di senso prescelta: la *Memoria* (soggettiva e collettiva).

Argomentazione visibile:



3. Reperto fossile di nave romana rinvenuta a Comacchio (Ferrara).



4. Particolare di villa rustica a Zocca (Modena).

5. Parete scrostata a Castelfranco Emilia (Modena). Segnava, alcuni decenni or sono, l'inizio del paese.

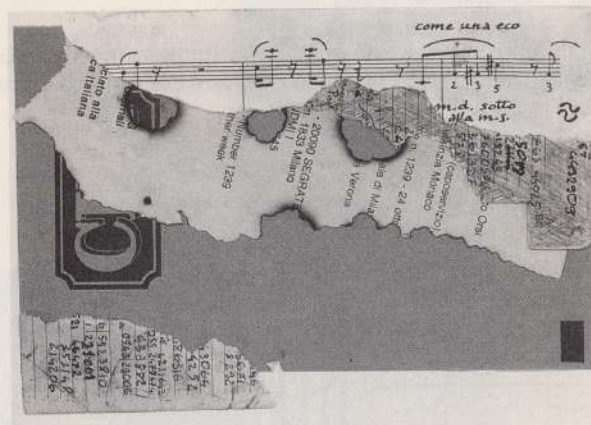


Prodotti da studenti di scuola media

6. Album di «foto di famiglia».



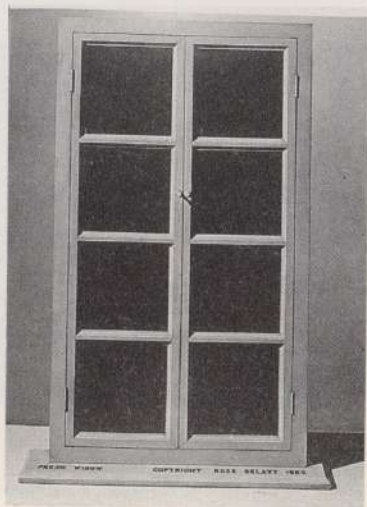
7. Cartolina postale con strati di carte strappate, consumate, bruciate.



Marcel Duchamp

- Opere: 1. Ruota di bicicletta 1913.  
2. Fresh Widow 1920.

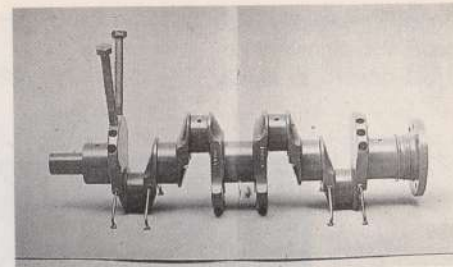
Direzione di senso prescelta: l'*impertinenza* (intesa come opposizione al concetto di *pertinenza* nella accezione di Luis Prieto (vedi testo).



230

Argomentazione visibile:

3. Illustrazione di libro per bambini cinese.



4. Illustrazione di Pirro Cuniberti con testo di Stefano Benni per Feltrinelli.



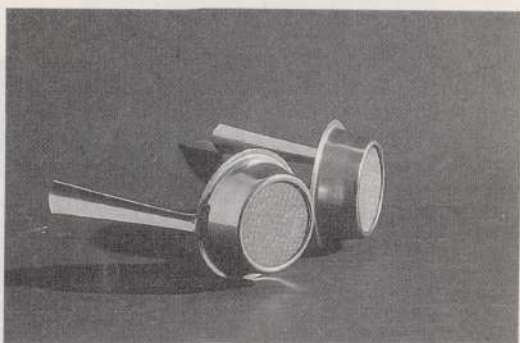
5. Sedimobile di Germano Attolini per il libro per bambini *Impertinenti* di Fatatrac, Firenze 1987.

231

6. *Cartella da picnic* di Antonio Cioffi per il libro *Impertinenti*.



Prodotti da studenti

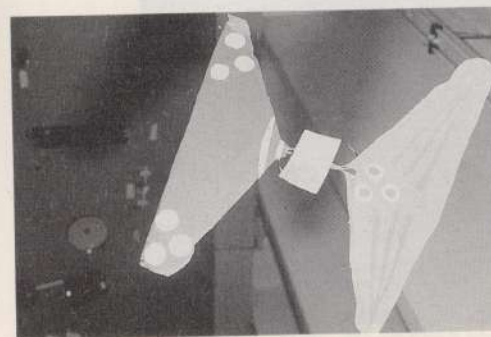
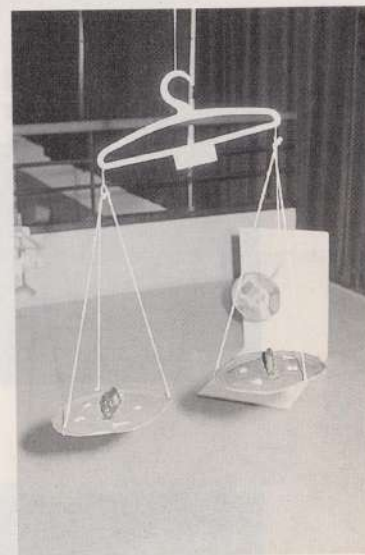


7. *Colaimmagini*, studente di Pedagogia dell'Accademia di Urbino 1991.

8. *Colasuoni*, studente di Pedagogia dell'Accademia di Urbino 1991.



9. *Pesacoperchi*, studente di scuola elementare di Scandicci (Firenze).

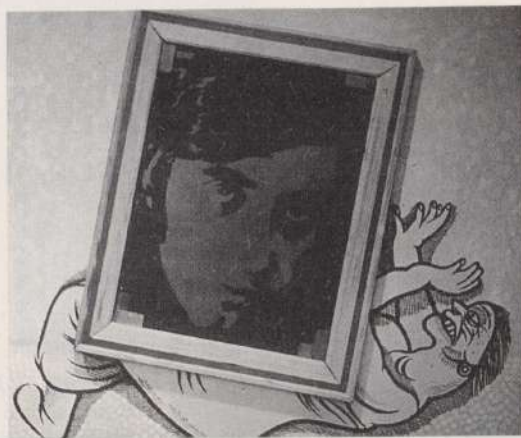
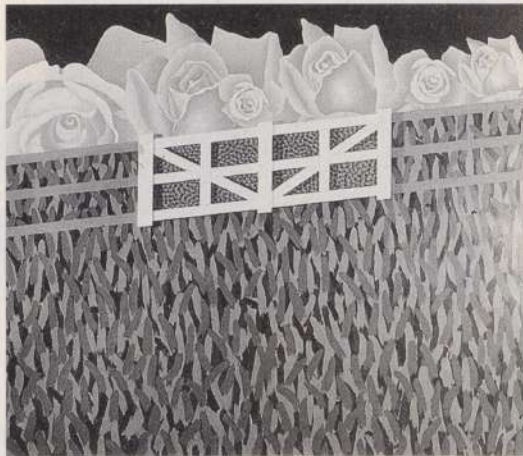


10. *Porta ali per farfalla* (come sopra) costruito con due appendiabiti.

Concetto Pozzati

- Opere: 1. Salta l'ostacolo e troverai le rose.  
2. Dal suicidio di Grosz.

Direzione di senso prescelta: lo *spaesamento* (perdita di coerenza spazio-tempo)



Argomentazione visibile:



3. Pubblicità Coop a Bologna (stradale).

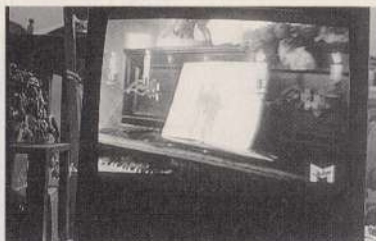


4. Pubblicità Campari (magazine).



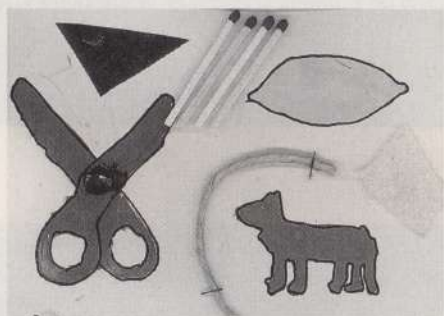
5. Fotogramma del film in animazione *Yellow Submarine* dei Beatles (1968).

6. Fotogramma del videoclip *The One* di Elton John (1993).

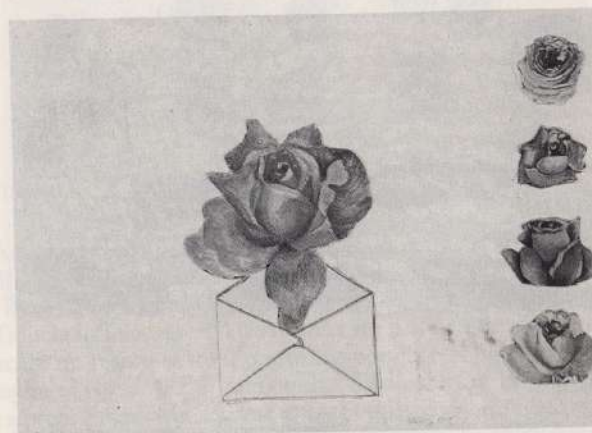


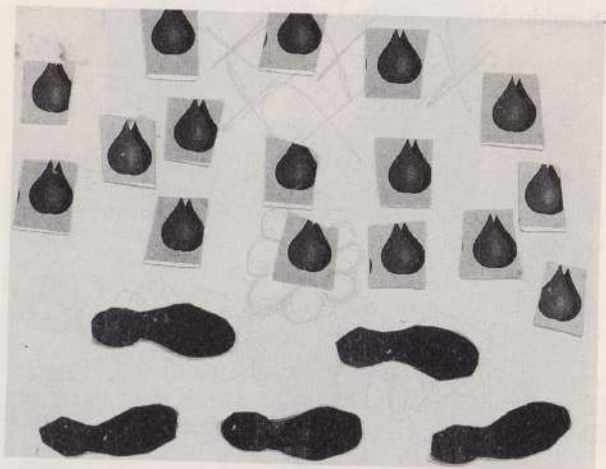
Prodotti da studenti

7, 8, 9. Cartoline postali «scritte» da bambini della scuola elementare a Concetto Pozzati in occasione del laboratorio didattico attivato dalla Galleria d'Arte Moderna di Bologna per la mostra antologica di Concetto Pozzati del 1990.



I laboratori e le esperienze didattiche cui queste immagini si riferiscono sono state realizzate in collaborazione con amici e colleghi che qui voglio ricordare e ringraziare: Germano Attolini, Marcela Barros, Adele Cappelli, Antonio Cioffi, Antonia Ciampi, Cristina Francucci, Francesca Marcarino, Rinaldo Novali, Ketty Tagliatti.





RIOGGIA SULLE

ORME

C. POZZATI

1E