



Società Italiana d'Estetica

Lucia Pizzo Russo

## *Educazione estetica nel ventunesimo secolo?*<sup>\*</sup>

Come intendere l'educazione estetica? A parte i percorsi formativi specialistici, ad esempio il Conservatorio, la si è intesa come “educazione con l'arte o attraverso l'arte” ed “educazione all'arte”. Quando sul finire dell'Ottocento Franz Cižek, un pittore viennese, apre la prima scuola d'arte per bambini l'intento dichiarato è stato quello di “educare all'arte”; di contro la proposta di Herbert Read è l'esempio più noto di “educazione con l'arte o attraverso l'arte”. Oggi che l'arte ha perduto la sua esemplarità, per dirla con Emilio Garroni, possiamo continuare a considerarla in questi modi? C'è chi ritiene che no, e propone un'educazione estetica non “esemplare”. Ma c'è ancora un altro modo in cui potremmo intenderla. Avrete seguito il dibattito sul “Nuovo realismo”, che dall'agosto scorso continua a occupare le pagine dei quotidiani. Io non l'ho seguito via via; mi ci sono imbattuta per caso un mese fa. Dato il mio interesse a distinguere percezione e interpretazione mi sono messa a leggere, e dopo avere letti tutti gli interventi (in verità mi sono fermata a n. 144, e poi ho spigolato qui e là), ho dovuto constatare che, se chi tace acconsente, l'estetica è filosofia della percezione. Il «fatto – come si legge nel Manifesto di Maurizio Ferraris – che si sia tornati a considerare l'estetica non come una filosofia dell'illusione, bensì come una filosofia della percezione, ha rivelato una nuova disponibilità nei confronti del mondo esterno, di un reale che esorbita dagli schemi concettuali, e che ne è indipendente – proprio come non ci è possibile, con la sola forza della riflessione, correggere le illusioni ottiche, o cambiare i colori degli oggetti che ci circondano»<sup>1</sup>.

Mi sono chiesta: se ciò fosse davvero condiviso, “educazione estetica” verrebbe a significare educazione alla percezione e non all'“illusione”. E non sarebbe una novità: già negli anni settanta del Novecento, si proponeva di risolvere le due concezioni in cui era stata articolata l'educazione estetica di Schiller in educazione visiva, intesa come educazione alla percezione. Per di più, sono convinta dell'importanza di educare a percepire. Ciononostante, sosterrò che è opportuno mantenere il riferimento alle arti per due ordini di motivi, uno interno alla percezione, l'altro relativo all'educazione e alle urgenze che il patrimonio culturale pone soprattutto in Italia. Ma intanto, fatti e interpretazioni, il cuore del dibattito che tutti ha appassionato, come intenderli? Quali sono i fatti e quali le interpretazioni? Gli oggetti artistici sono fatti o interpretazioni? A prima vista parrebbe che gli oggetti incontrati dal percettore siano i fatti: bicchieri, tavoli, sedie, voi, io, tutto quello che è qui presente, ovviamente anche la ciabatta di Ferraris e le opere artistiche della cui educazione oggi ci occupiamo, siano fatti non interpretazioni.

Fatti, però, sono pure quelli della scienza. E, come precisano gli epistemologi post-positivisti, «un fatto non esiste mai allo stato puro, bensì [...] è sempre solidale di un'interpretazione»<sup>2</sup>. È “fatto”, appunto, non un oggetto già strutturato di suo che lo scienziato incontra. Salvo poi a presentare il fatto come scoperta: la scoperta dei neuroni specchio, per esemplificare dall'ambito

<sup>\*</sup> Relazione introduttiva al Convegno “Educazione estetica” promosso dalla Società Italiana d'Estetica (Pistoia, 26-27 aprile 2012).

culturale considerato il più rigoroso. I neuroni scoperti dai neuroscienziati di Parma che scaricano sia quando un macaco mette in bocca una nocciolina sia quando a metterla in bocca è lo sperimentatore non è ancora un fatto. Lo diventa quando gli sperimentatori decidono di vederli come neuroni specchio e di caratterizzarli come simulazione mentale o come simulazione incarnata.

Incontriamo un bicchiere con acqua, ma che sia mezzo pieno o mezzo vuoto è già un'interpretazione. Minima, e possiamo sempre concordare che nel bicchiere l'acqua è a metà, e anche che è poca per chi è assetato – il mezzo vuoto – e tanta per chi vuole solo umettare la punta di un fazzoletto per pulire gli occhiali – il mezzo pieno. Certo, non è così facile accertare cose più complesse, ma è sull'accertamento che si basano le nostre vite, come pure la ricerca scientifica – anche quando chi la produce teorizzi che percepire è interpretare – o quella artistica. L'esempio del bicchiere per dire che siamo pronti a passare immediatamente dal dato al fatto. Forse perciò siamo così poco sensibili a distinguere percezione e interpretazione. Dovremmo essere educati a farlo, ma come può l'educazione riuscirci quando gli educatori sono esposti continuamente ad argomenti all'insegna del fatto che la «percezione e l'interpretazione non sono attività separabili»<sup>3</sup>? Appunto, un “fatto” questo, e dovremmo avere gli strumenti e il tempo per valutare criticamente le prove portate a sostegno se solo tenessimo fermo che «la capacità di distinguere all'interno del mondo dell'esperienza tra le proprietà che esistono indipendentemente dalle manipolazioni mentali dell'osservatore e quelle che sono dovute a tali manipolazioni è di un'importanza biologica fondamentale per cavarsela nel nostro ambiente»<sup>4</sup>.

Ci sono significati sedimentati che continuano ad agire, anche quando sono caduti i loro supporti teorici, e ci sono anche significati talmente radicati nel sentire culturale, per i quali la scienza si preoccupa di trovare sempre nuove ragioni per giustificarli. È il caso della teoria della percezione indiretta, che fa il suo esordio scientifico con Helmholtz e che, nonostante la rigorosa confutazione fattane dai gestaltisti, i quali prima di Popper elaborano il concetto di confutazione, è tuttora dominante in psicologia e pervasiva nella cultura non solo scientifica. Basti pensare al successo dell'ultimo libro di Gregory, nella cui quarta di copertina leggiamo: «Possiamo credere a ciò che vediamo con i nostri occhi? Le nostre percezioni ci mettono davvero in contatto con il mondo reale? E che ne è allora di quelle illusioni di cui tutti abbiamo fatto esperienza? In questo ricco e affascinante volume, Richard Gregory illustra i molti modi in cui il nostro cervello può essere ingannato: la distorsione, la cecità ai dettagli o al cambiamento, il paradosso. Ma proprio le illusioni possono esserci d'aiuto per capire come il cervello percepisce la realtà che ci circonda. Per interpretarla, non ci affidiamo ai nostri occhi ma a presupposti innati sul modo in cui funziona il mondo. Per questo le illusioni si prendono gioco di noi: vediamo ciò che ci aspettiamo di vedere. Se non fosse così, non vi sarebbero illusioni e non esisterebbe alcuna magia».

Da un punto di vista scientifico le illusioni non sono importanti in quanto senza di esse “non esisterebbe alcuna magia”, quanto perché, spiega lo scienziato, «le illusioni costituiscono la più forte dimostrazione del fatto che la percezione è legata solo *indirettamente* al mondo degli oggetti [...], le percezioni sono sostanzialmente delle ipotesi, molto simili alle ipotesi predittive della scienza». Pertanto «è facile dimostrare che la percezione non è attendibile. Infatti almeno in laboratorio, ma in verità anche nelle gallerie d'arte in cui le illusioni abbondano, è facilissimo ingannare i sensi e disturbare la percezione»<sup>5</sup>. Se per Gregory non tutto è illusione, non manca chi sostiene che i sensi ingannano sempre: «Si potrebbe, in effetti, pensare che esistano da un lato i meccanismi della percezione in sé stessa e da un altro quelli delle sue deformazioni o “illusioni”. Per esempio, in presenza di figure come quella di Müller-Lyer si converrebbe di dissociare da una parte i processi della valutazione “normale” delle lunghezze e dall'altra i fattori particolari che perturbano in questo caso tale valutazione. Però una siffatta separazione si ispira probabilmente ai modelli presi a prestito dalle attività cognitive superiori, in seno alle quali è effettivamente legittimo distinguere, per esempio, le strutture del ragionamento corretto e quelle degli errori. [...] Ora, nel campo delle percezioni, non soltanto il soggetto non riesce quasi mai a dissociare gli errori sistematici dalle sue percezioni approssimativamente esatte, ma anche e soprattutto è possibile addirittura chiedersi se la presenza di deformazioni non sia inerente alla

natura stessa dei meccanismi percettivi»<sup>6</sup>. Il passo citato è del grande Piaget che, fino all'avvento di H. Gardner con il suo *Formae mentis*, è stato il riferimento fondamentale per la formazione degli insegnanti. E, se Piaget ritiene le illusioni «consustanziali con la percezione»<sup>7</sup>, in psicologia c'è chi si spinge a criticare il termine stesso di "illusione", giudicato «forviante in quanto rimanda ad una concezione secondo la quale esisterebbe una percezione "veridica" del mondo esterno, concezione che ha fatto il suo tempo»<sup>8</sup>. E chi vuole apparire sorpassato?

Per il neohelmoltziano Gregory, che ci assicura che dalla teoria delle inferenze inconse di Helmholtz alla sua il passo è consequenziale e breve «il concetto chiave della psicologia cognitivista dopo il crollo del comportamentismo è che noi costruiamo le descrizioni cerebrali del mondo degli oggetti»<sup>9</sup>. E siccome il cervello è dentro il nostro cranio e il mondo è là fuori, diventa necessario il ricorso al meccanismo della proiezione. Certo, che il mondo sia una rappresentazione cerebrale costruita da noi e proiettata all'esterno dagli occhi è un pensiero sorprendente, ammette Gregory, ma c'è un esperimento che chiunque può fare per convincersene: provate a guardare un oggetto con una luce intensa, quindi spostate lo sguardo su una superficie come una parete. Vedrete l'immagine retinica proiettata sulla parete. L'immagine postuma dovrebbe convincervi che il mondo è la proiezione di rappresentazioni. Poiché le percezioni sono per più del 90% conoscenze memorizzate, sorge anche il problema di come distinguere il momento presente dal passato ricordato e dal futuro immaginato. Passare con un semaforo verde ricordato è pericoloso. Ma anche per questo c'è una spiegazione. I *qualia*, data l'evoluzione e la selezione naturale, devono pure servire a qualcosa, si dice Gregory, e trova per loro la funzione di contraddistinguere il presente: «Qualia flag the present»<sup>10</sup>. Ancora una volta l'esperimento che lo prova può essere fatto da chiunque: provate a guardare intensamente un oggetto verde, poi chiudete gli occhi e immaginatelo. Riaprite gli occhi e riguardate l'oggetto. Dovreste notare che il colore del *quale* ricordato è meno vivido del *quale* presente. È questa differenza di grado che vi salverà nella giungla del traffico cittadino.

O considerate l'anatra/coniglio resa famosa da Wittgenstein. «Come è possibile che si veda una cosa conformemente a una interpretazione?», si era chiesto il filosofo. Una domanda che sembra persino "strana" a chi teorizza che percepire è interpretare. La domanda di chi si ostina, nonostante i numerosi "fatti" scientifici contrari, a mantenere ferma la distinzione tra percezione e interpretazione. L'evidenza sperimentale del "fatto" che *interpretiamo* o anatra o coniglio è che i neuroni dell'area visiva che si attivano per anatra o per coniglio sono diversi, ci dice Gregory. E che questo sia un dato che può essere interpretato diversamente, non passa neanche per l'antichera del cervello ermeneutico. Le percezioni, quindi, sono ipotesi come le ipotesi predittive della scienza. «Per questo motivo non abbiamo alcuna certezza. Per la scienza come per la percezione, i fenomeni non hanno significato in quanto tali: per avere significato devono essere interpretati»<sup>11</sup>.

Poiché il tema del realismo è «strettamente connesso ai problemi della percezione», come ha dovuto a un certo punto riconoscere Putnam<sup>12</sup>, non è indifferente quanto la scienza va affermando sulla percezione. Non solo per le ricadute istituzionali che le teorie scientifiche hanno, ma anche per il consenso immediato e acritico che, complice l'analfabetismo scientifico, non possono non procurare. Se non stiamo attenti a come si intende la percezione, persino un'educazione alla percezione diventa educazione all'illusione. E se fosse vero che l'arte è essenzialmente illusione, un inganno per i sensi e un disturbo per la percezione, sarebbe difficile giustificare il valore educativo e improponibile un'educazione estetica.

Non essendo neohelmoltziana e per di più convinta che «prima di tutto nella vita comune noi [compresi gli smalzati teorici della percezione indiretta, e più in generale i cognitivisti, e i tanti che con Gregory condividono il mondo come rappresentazione] siamo realisti ingenui»<sup>13</sup>, ritorno, ma senza nessuna illusione, alla domanda: educazione estetica come educazione percettiva o come educazione artistica, cioè all'arte e/o con l'arte? Vorrei tentare di tenere assieme le due opzioni, non perché le ritenga equivalenti, ma perché se, da una parte, non c'è comprensione delle arti, anche dell'arte concettuale, senza percezione, dall'altra, per educare a percepire bisogna pure far percepire qualcosa, e passo ad argomentare brevemente i due motivi per cui ritengo opportuno non risolvere l'educazione estetica, cioè all'arte e/o con l'arte, in educazione percettiva.

Il primo motivo, dicevo, è interno alla percezione: la percezione artistica è una percezione specializzata come lo è del resto la percezione scientifica, seppure in modo diverso. Proprio per questo necessita, come la scienza, di un ben preciso iter formativo, non dello spontaneismo che ha caratterizzato il passato. Consideriamo qualche elemento che differenzia percezione ecologica e percezione artistica. L'arte (una pittura, un'opera musicale, una scultura, una poesia, ecc.) non è un oggetto come un albero, una montagna, una mela, un arcobaleno, o qualsiasi altro oggetto naturale; è un oggetto prodotto da un soggetto: un artefatto, e non di uso comune. Un tavolo lo possiamo usare per consumare i pasti o per scrivere o come piano d'appoggio. Questo e altro non ci è possibile se il tavolo è dipinto. I prodotti artistici sono oggetti fatti per la percezione: immagini prodotte nelle logiche di un determinato medium. Col termine medium, poi, si fa «riferimento non soltanto alle proprietà fisiche del materiale ma anche allo stile di rappresentazione proprio di una specifica cultura o di un singolo artista»<sup>14</sup>. I vari media hanno caratteristiche differenti, e impongono restrizioni sensoriali che non si danno nell'esperienza diretta, ecologicamente intesa. Così, ad esempio, l'assolutezza dell'occhio per l'arte visiva, o dell'orecchio per la musica, sono artifici culturali dal momento che «i nostri occhi [o le nostre orecchie] non sono un meccanismo che funzioni indipendentemente dal resto del corpo; ma lavorano in costante collaborazione con gli altri organi sensori»<sup>15</sup>. Riguardo agli scopi della vita quotidiana la percezione visiva è essenzialmente un mezzo di orientamento pratico, perciò le *affordances* di cui parla Gibson – oggi enfatizzate dalle teorie basate sul ciclo azione-percezione – possono bastare; non così nelle arti – «il miglior materiale per l'analisi delle forme complesse»<sup>16</sup> – per le quali bisogna sviluppare una sensibilità per i valori formali, per la composizione, per le relazioni spaziali, ecc.

«Vi è una differenza immensa tra il vedere una cosa senza la matita in mano, e il vederla *disegnandola*», dice Valéry. E continua: «Anche l'oggetto più familiare ai nostri occhi diventa tutt'altro se ci si mette a disegnarlo: ci si accorge che non lo si conosceva, che non lo si era mai visto. Sino ad allora l'occhio non era servito che da intermediario. Ci faceva parlare, pensare, guidava i nostri passi, i nostri movimenti quali che fossero, risvegliava talvolta i nostri sentimenti. [...] Ma il disegno dal vero di un oggetto conferisce all'occhio un certo comando alimentato dalla nostra volontà. [...] Non posso precisare la mia percezione di una cosa senza disegnarla *virtualmente*, e non posso disegnare questa cosa senza un'attenzione volontaria *che trasformi notevolmente ciò che prima avevo creduto di percepire e conoscere bene*. Mi accorgo che non conoscevo ciò che conoscevo: il naso della mia migliore amica...»<sup>17</sup>. Lo stesso concetto è espresso da Arnheim, da cui ho tratto alcuni elementi, per distinguere l'uso “distratto” dello sguardo dall'uso consapevolmente attento alle qualità percettive. E infine – ma solo per mettere fine all'elenco, gli oggetti artistici – poiché nascono da un'interpretazione del produttore, sembrano i più adeguati a scatenare la furia interpretativa del fruitore. Occorre educare a non far collassare da subito la percezione sull'interpretazione, educare allo sguardo e all'ascolto intelligente, a un pensiero sensibile che metta in moto un sentire adeguato.

E veniamo al secondo motivo. Nell'agenda degli organismi internazionali che si occupano di educazione, l'educazione artistica – intesa nella doppia accezione di educare all'arte e con l'arte e che ha come riferimento privilegiato tutte le arti del Sistema – sta al primo posto. Come pure nelle dichiarazioni di intenti dei Paesi che fanno parte dell'ONU. Dopo l'appello lanciato nel 1999, dal Direttore generale dell'UNESCO per “la promozione dell'educazione artistica e della creatività nella scuola”, e la richiesta agli Stati membri di assicurarne l'obbligatorietà dalla scuola materna all'istruzione secondaria, le dichiarazioni sul valore educativo delle arti si susseguono a ritmo serrato. Particolarmente significative sono le conferenze mondiali sull'educazione artistica organizzate dall'UNESCO, la prima a Lisbona nel 2006, e la seconda a Seoul nel 2010, i cui risultati sono confluiti in due importanti documenti, la “Road Map per l'educazione artistica” e l’“Agenda di Seoul: obiettivi per lo sviluppo dell'educazione artistica”<sup>18</sup>. Come si legge nella “Road Map”, «l'educazione artistica è un diritto umano universale», dato che la cultura e le arti «giocano un ruolo chiave in una educazione completa che permetta il pieno e armonioso sviluppo dell'individuo». Considerato che «le arti sono contemporaneamente la manifestazione della cultura e i mezzi di comunicazione delle conoscenze culturali», l'educazione artistica, oltre



a essere promossa «per trasmettere la conoscenza e l'apprezzamento delle arti e della cultura da una generazione alla successiva», diventa lo strumento «per favorire la sensibilità culturale e promuovere le pratiche culturali»<sup>19</sup>. Al fine di aumentare la consapevolezza della comunità internazionale sull'importanza dell'educazione artistica, e promuovere gli obiettivi dell'«Agenda di Seoul»<sup>20</sup>, l'UNESCO proclama l'«International Arts Education Week»<sup>21</sup>, che avrà inizio proprio quest'anno, la quarta settimana di maggio<sup>22</sup>.

Anche a livello degli organismi europei le iniziative documentate sono molteplici. Nell'incontro Europeo di Lisbona del 2000, i capi di Stato e di Governo dell'Unione Europea hanno concordato un obiettivo molto ambizioso: fare dell'Unione Europea, al termine del 2010, la società della conoscenza «più competitiva e più dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale»<sup>23</sup>. E, per lo più, «educazione culturale» o è sinonimo di «educazione artistica», o è «educazione generale» attraverso strumenti estetici<sup>24</sup>. «Homo ludens versus Homo economicus» è il significativo titolo di una Conferenza organizzata a Budapest nel 2003 dall'Assemblea delle Regioni Europee, che all'unanimità concorda di non considerare le arti un lusso, e piuttosto di metterle al centro dei sistemi educativi. Nel 2009, dichiarato «Anno europeo della creatività e dell'innovazione» dal Consiglio dell'Unione Europea, il tema della creatività artistica e dell'educazione artistica è stato al centro dell'attenzione. Parallelamente, nella «Risoluzione del 24 marzo 2009 sugli studi artistici nell'Unione Europea», il Parlamento Europeo, sottolineando l'importanza dell'educazione artistica a tutti i livelli scolastici e pertanto la necessità di renderla obbligatoria, invita il Consiglio, la Commissione e gli Stati membri a «riconoscere quanto sia importante promuovere l'educazione artistica e la creatività nel contesto di un'economia basata sulla conoscenza, in conformità alla strategia di Lisbona»; a definire il suo ruolo «quale strumento pedagogico essenziale per valorizzare la cultura in un mondo globalizzato e multiculturale»; a «mettere a punto strategie comuni per promuovere politiche in materia di educazione artistica e di formazione di insegnanti specializzati in tale disciplina»<sup>25</sup>.

L'Italia è considerata «un grande museo *en plein air*». Disseminate nel suo territorio vi sono 7282 chiese e abbazie, 4109 palazzi e residenze, 2054 castelli e fortificazioni, 1034 monumenti dell'antichità, 491 giardini storici, 3232 musei e altri 5559 siti di alta rilevanza culturale, nonché il maggior numero dei siti protetti dall'UNESCO. Perciò si va diffondendo la convinzione che «il patrimonio storico e artistico nazionale rappresenta il grande giacimento petrolifero del Paese»<sup>26</sup>. Anche considerando solo il fine economico, educare *all'arte* dovrebbe diventare una priorità nazionale. È un giacimento per il cui sfruttamento non basta la mano d'opera. Occorrono menti educate a comprenderlo, a valutarlo, ad apprezzarlo.

La scuola è in grado di provvedere? Le ricerche sulla situazione dell'educazione artistica e culturale evidenziano, che contro gli auspici delle Dichiarazioni, Convenzioni e Risoluzioni, non solo l'educazione artistica non è al centro dei programmi scolastici, ma neanche alla pari delle altre discipline, e che lettura, scrittura e apprendimento del calcolo continuano a dominare i programmi. Uno studio del 2009 commissionato dal Consiglio d'Europa conclude che, se tutte le dichiarazioni di politica nazionali sull'educazione mettono sistematicamente in evidenza l'importanza della dimensione culturale e la necessità di promuovere le attitudini artistiche e creative delle nuove generazioni, in pratica, lo status e l'offerta dell'insegnamento artistico nel sistema educativo sono molto poco evidenti<sup>27</sup>.

I rapporti internazionali registrano un aumento dell'accesso all'istruzione, ma segnalano anche la bassa qualità della stessa. Ora, migliorare la qualità dell'educazione è stato individuato come uno degli obiettivi dell'educazione artistica. L'obiettivo, però, sembra irrealizzabile, dal momento che l'educazione artistica per incidere positivamente deve essere di qualità, e le ricerche sulla qualità di quest'ultima evidenziano che siamo lontani dall'aver raggiunto un livello anche solo minimo. Tranne poche eccezioni. Per l'Italia<sup>28</sup>, le scuole dell'infanzia di Reggio Emilia e di Pistoia si segnalano per il livello di eccellenza raggiunto. La scuola di Reggio Emilia è conosciuta in tutto il mondo soprattutto da quando Newsweek l'ha inserita tra le dieci migliori scuole del mondo, rendendola meta di turismo pedagogico<sup>29</sup>. *L'approccio di Reggio Emilia*, indicato dalle

autorità internazionali come modello da seguire adattandolo alle diverse realtà culturali, è il sistema educativo dei cento linguaggi: un approccio che mira a restituire ai bambini i novantanove linguaggi<sup>30</sup>, ovvero i linguaggi dell'arte, di cui la scuola normalmente li priva. L'intento di Loris Malaguzzi, il genio guida di Reggio, è stato quello di aprire «varchi (questo è il nostro slogan) ai cento linguaggi dei bambini»<sup>31</sup>. Lo stesso accade con *La pedagogia del buon gusto* praticata a Pistoia, e, mi piace ricordare che Pistoia è conosciuta internazionalmente come *A Child-Friendly City*<sup>32</sup>.

Se ci si documenta sulle pratiche educative di Reggio e di Pistoia avendo in mente le *Lettere sull'educazione estetica*, ci si convince che il progetto di Schiller è diventato operativo: in queste scuole «sensibilità e ragione sono *contemporaneamente* attive»<sup>33</sup>, dato che, come dice l'atelierista storica di Reggio *Children*, «il pensiero poetico non separa l'immaginazione dal cognitivo, l'emozione dalla razionalità, l'empatia dall'indagine approfondita. Accende tutte le percezioni, alimentando una relazione intensa con l'intorno. Costruisce un pensiero non conforme»<sup>34</sup>. Non più «barbari» (il tipo dominante ai tempi di Schiller) né «selvaggi» (la maggioranza odierna, frutto dell'«estetizzazione della *lebenswelt*» e della sovrabbondanza di «stimolazione sensoriale»<sup>35</sup>)? Forse sì, se questo approccio non fosse un'eccezione, e se non fosse limitato alla scuola dell'infanzia. Di fatto, chi si richiama all'impulso al gioco per giustificare il valore educativo dell'arte, si scontra col fatto che «abbiamo relegato il gioco alla nostra infanzia»<sup>36</sup>.

Pur così, e a fronte della povertà delle pratiche<sup>37</sup>, gli obiettivi dell'educazione artistica sono tali e tanti<sup>38</sup>, che ci si comincia a interrogare sulla «capacità dei programmi scolastici di raggiungere obiettivi così ampi e diversi»<sup>39</sup>. È realistico considerare l'educazione artistica «la panacea di tutte le aberrazioni presenti nella società globalizzata», si chiede Michael Wimmer all'indomani della Conferenza di Lisbona? «Che sia il riscaldamento globale, la crescita della popolazione, la frammentazione sociale, l'inquinamento, la droga, la guerra o la violenza, l'educazione artistica sarebbe la soluzione per trovare risposte adeguate a queste sfide. Potrebbe essere, potrebbe non essere. Talvolta cresce il sospetto che vi sia una coincidenza nascosta tra una sempre maggiore marginalizzazione dell'educazione artistica e la grandiosità delle promesse formulate dai rispettivi lobbisti senza fornire alcuna prova dei risultati»<sup>40</sup>. Così, tra proclami altisonanti, tagli dei Governi e promesse di felicità, l'educazione artistica continua a essere la cenerentola dei sistemi scolastici, e gli occhi e le orecchie permangono ciechi e sordi alle logiche delle arti.

Ken Robinson, il guru dell'educazione artistica, individua il nemico nella scuola – un sistema anti-arte – impossibile da riformare e bisognoso di un cambiamento radicale. La scuola, che dovrebbe promuovere l'educazione artistica, di fatto «uccide la creatività». Perciò riformarla, come si è fatto in questi anni in tutto il mondo, «non basta. Le riforme non servono più a niente, perché semplicemente migliorano un modello fallimentare. Ciò di cui abbiamo bisogno non è un'evoluzione, ma una rivoluzione nell'educazione»<sup>41</sup>. In sostanza, «il valore delle arti non è nell'apportare miglioramenti marginali alla periferia del sistema scolastico, ma nel trasformarne il cuore»<sup>42</sup>.

E mi sono ricordata che un quarto di secolo fa in un intervento sull'argomento, evidenziando «le enormi speranze in essa riposte, e di contro gli inevitabili fallimenti cui è andata incontro», evidenziando che «in realtà, l'educazione estetica rivela un ruolo positivo non tanto nel proporsi disciplina tra altre discipline, ma nell'essersi configurata – proprio per gli scacchi riportati – la spina al fianco del sistema, una denuncia permanente, dopo la crisi della Ragione e la crisi dell'Arte, dell'assetto complessivo della cultura scolastica», concludevo che «l'intera vicenda può essere altamente istruttiva per ripensare non solo il senso e il significato del fare scuola ma soprattutto il come farla: una riformulazione del progetto educativo nella sua globalità, all'interno del quale ricontestualizzare anche l'annoso problema dell'educazione estetica»<sup>43</sup>. Per questo, dicevo, senza nessuna illusione.

- <sup>1</sup> M. Ferraris, *Manifesto del nuovo realismo*, Laterza, Roma-Bari, 2012, p. 28. Per gli interventi, cfr. [labont.it/dibattito-sul-nuovo-realismo](http://labont.it/dibattito-sul-nuovo-realismo)
- <sup>2</sup> J. Piaget (1965), *Saggezza e illusioni della filosofia*, Einaudi, Torino, 1969, p. 44.
- <sup>3</sup> N. Goodman (1968), *I linguaggi dell'arte*, Il Saggiatore, Milano, 1976, p. 13.
- <sup>4</sup> R. Arnheim (1992), *Per la salvezza dell'arte. Ventisei saggi*, Feltrinelli, Milano, 1994, p. 44.
- <sup>5</sup> R. L. Gregory (1986), *Curiose percezioni*, Il Mulino, Bologna, 1989, pp. 100-101 e 95-96.
- <sup>6</sup> J. Piaget (1967<sup>2</sup>), *Lo sviluppo delle percezioni in funzione delle età*, in P. Fraisse e J. Piaget (a cura di), *Psicologia sperimentale*. VI: *La percezione*, Einaudi, Torino, 1975, pp. 7-8.
- <sup>7</sup> Id. (1961), *I meccanismi percettivi*, Giunti-Barbera, Firenze, 1975, p. 26.
- <sup>8</sup> F. Purghé, N. Stucchi, A. Olivero, a cura di, *La percezione visiva*, UTET, Torino, 1999, p. 369.
- <sup>9</sup> R. Gregory, *Brainy mind*, «British Medical Journal», 1998, 317, p. 1693.
- <sup>10</sup> Ivi, p. 1694.
- <sup>11</sup> Id. (2009), *Vedere attraverso le illusioni*, Raffaello Cortina, Milano, 2010, pp. 9-10. Per anatra/coniglio, cfr. ivi, pp. 123-24.
- <sup>12</sup> H. Putnam (1999), *Mente corpo, mondo*, Il Mulino, Bologna, 2003, p. 28: «Per i primi venticinque anni della mia vita professionale di filosofo ho condiviso con i miei contemporanei l'idea di quali fossero i veri problemi metafisici e epistemologici, come pure il loro convincimento della (scarsa) rilevanza che la filosofia della percezione rivestiva per questi problemi. [...] intorno alla metà degli anni '70 quando scrissi *Realismo e ragione* e *Models and Reality*, le mie prime due pubblicazioni sul tema del realismo, non ritenevo che tale argomento fosse strettamente connesso ai problemi della percezione».
- <sup>13</sup> W. Köhler (1947), *La psicologia della Gestalt*, Feltrinelli, Milano, 1961, p. 185.
- <sup>14</sup> R. Arnheim (1954), *Arte e percezione visiva*, Feltrinelli, Milano, 1962, p. 125.
- <sup>15</sup> Id., (1959), *Film come arte*, Il Saggiatore, Milano, 1963<sup>2</sup>, p. 63.
- <sup>16</sup> Id., *Arte e percezione visiva*, cit., p. XVIII.
- <sup>17</sup> P. Valéry (1934), *Scritti sull'arte*, Guanda, Milano, 1984, p. 27.
- <sup>18</sup> Il MIUR ([http://www.istruzione.it/web/istruzione/prot8586\\_11](http://www.istruzione.it/web/istruzione/prot8586_11)) nel darne notizia, allega i documenti, tradotti in italiano, che tuttavia non si aprono. Come si legge nella nota, «L'Unesco, nella prospettiva della Seconda Conferenza mondiale sull'educazione artistica, aveva proposto un questionario destinato a valutare il grado di applicazione della Road Map in ciascun Stato membro. In tale ottica si inviano, alle istituzioni in indirizzo, il testo della Road Map e il questionario di monitoraggio sulle misure adottate nell'ambito dell'educazione artistica. [...] Si invitano, pertanto, le istituzioni in indirizzo a compilare il questionario di monitoraggio sull'educazione artistica, che dovrà essere restituito entro il 15 settembre 2011 e che permetterà di monitorare l'educazione artistica, a livello nazionale, creando le premesse per la realizzazione del Piano di iniziative legate all'Agenda di Seul 2010».
- <sup>19</sup> *Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21 st Century*, Lisbon, 6-9 March 2006, pp. 3 e 6, <http://portal.unesco.org>.
- <sup>20</sup> *The Second World Conference on Arts Education. Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*, <http://www.unesco.org>. Gli obiettivi, accompagnati dalle strategie per conseguirli, sono tre: 1) garantire che l'educazione artistica sia accessibile come componente fondamentale dell'educazione; 2) garantire che le attività e i programmi di educazione artistica siano di alta qualità; 3) applicare i principi e le pratiche dell'educazione artistica per contribuire a risolvere le sfide sociali e culturali.
- <sup>21</sup> General Conference, 36th, Paris, 2011, <http://www.unesco.org>.
- <sup>22</sup> Cfr. <http://www.comace.org>. ComACE (COMUNITÀ DI CONOSCENZA ARTISTICA E CULTURALE IN EUROPA) è un portale Web sull'educazione artistica e culturale negli Stati membri europei. Lo scopo è quello di promuovere e rendere sistematico lo scambio delle relative conoscenze e il confronto dei progetti realizzati.
- <sup>23</sup> *Verso una società basata sulla conoscenza*, [http://europa.eu/abc/12lessons/lesson\\_8/index\\_it.htm](http://europa.eu/abc/12lessons/lesson_8/index_it.htm).
- <sup>24</sup> Cfr. M. Wimmer, *Promoting Cultural Education in Europe. A Contribution to Participation, Innovation and Quality* (Pre-Conference Reader for the European Conference, 8-10 June 2006), p. 24. <http://www.unesco.org/new/en/culture>.
- <sup>25</sup> <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2009-0093+0+DOC+XML+V0//IT>.
- <sup>26</sup> *Dossier economia della cultura, 2009. Creatività e produzione culturale per la ripresa economica*, [www.dirittodellearti.it/DOSSIERECONOMIAdellaCULTURA\\_2009.htm](http://www.dirittodellearti.it/DOSSIERECONOMIAdellaCULTURA_2009.htm).
- <sup>27</sup> Eurydice, *Arts and Cultural Education at School in Europe*, 2009. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/113EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf). Eurydice ha un sito italiano: (EurydiceItalia) dove si può scaricare la versione italiana del rapporto.
- <sup>28</sup> Nell'insieme la valutazione internazionale sul nostro paese è negativa: «In Italia l'educazione artistica non è sistematicamente avallata nel sistema della scuola primaria e secondaria. L'educazione musicale, in particolare, [...] è unanimemente considerata del tutto insufficiente rispetto ai paesi limitrofi (Austria, Germania, Francia)», M. Wimmer, Pre-Conference Reader for the European Conference "Promoting Cultural Education in Europe. A Contribution to Participation, Innovation and Quality", Graz (Austria), 8-10 June 2006, p. 89. [www.unesco.org/culture](http://www.unesco.org/culture).
- <sup>29</sup> B. Kantowitz and P. Wingert, *The 10 Best Schools in the World*, Newsweek, Dec. 2 1991. [www.buildingblocksschool.com\\_files\\_Newsweek-Story-on-Reggio1\\_1\\_.pdf](http://www.buildingblocksschool.com_files_Newsweek-Story-on-Reggio1_1_.pdf).
- <sup>30</sup> *Reggio Children, o dei novantanove linguaggi da restituire ai bambini*, è il titolo dell'intervento di Veà Vecchi all'interno di TEDxReggioEmilia, 8-10-2011. <http://www.tedxreggioemilia.com/2011/10/vea-vecchi-italians-do-it-better/>.
- <sup>31</sup> C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (1993), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*, trad. it., *I cento linguaggi dei bambini: L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior, Bergamo, 1995, p. 96.
- <sup>32</sup> E. Becchi (a cura di), *Una pedagogia del buon gusto*, Angeli, Milano, 2010; C. Pope Edwards, L. Gandini, L. Peon-Casanova, J. Danielson, *Bambini: Early Care in Education in Pistoia, Italy, a Child-Friendly City*, Teachers College, New York, 2001.
- <sup>33</sup> F. Schiller (1795), *L'educazione estetica*, Aesthetica, Palermo, 2009<sup>2</sup>, p. 67.
- <sup>34</sup> V. Vecchi, cit.
- <sup>35</sup> La tipologia, ovviamente, è quella di Schiller (cit. p. 29), per il quale l'essere umano «può essere opposto a sé stesso in due modi: o in quanto selvaggio, se i suoi sentimenti dominano sui suoi principi, o in quanto barbaro, se i suoi principi distruggono i suoi sentimenti». Sul pericolo dell'«eccessiva stimolazione sensoriale» cui sono esposte le nuove generazioni si sofferma Arnheim (1986, *Intuizione e intelletto*, Feltrinelli, Milano, 1987, p. 275, trad. modificata), che insiste sulla necessità di promuovere l'educazione artistica come «sfida percettiva, nella quale una situazione esterna si pone di fronte alle persone in modo tale da mobilitare le loro capacità di cogliere, di interpretare, di spiegare e di migliorare. Insisto su questa differenza perché ci sono progetti educativi nei quali sembra che si passi sopra questo punto. Ci sono progetti per centri di stimolazione percettiva, luoghi di piacere pieni di forme e luci che si muovono a capriccio, di colori danzanti, di sinfonie di rumori, di tessiture da toccare e di cose da annusare». Fantasie più o meno costose, che divertono sì i sensi, ma che certo non hanno il valore educativo che si assegna loro.

<sup>36</sup> A sottolinearlo è Richard Holloway (nel numero 1/2008, p. 10, di «Bambini in Europa», dedicato a “I bambini e l’arte”), presidente del Consiglio Scozzese per le Arti, che giudica questa situazione una «tragedia» perché «“mette un coperchio” sulla nostra creatività, e quando sopprimiamo la creatività diventiamo, in buona sostanza, meno umani».

<sup>37</sup> Tutte le ricerche e molti documenti, accanto all’enfasi sulle virtù dell’educazione artistica, segnalano che gli effetti positivi sull’apprendimento in generale e sulla formazione della persona ci sono solo con programmi di qualità. Perciò è cresciuta l’attenzione sulle caratteristiche dei programmi artistici di qualità. Nel documento prodotto per la conferenza di Lisbona, preparato dalla Division of Arts and Cultural Enterprise of UNESCO Sector for Culture, vengono segnalati i seguenti punti: «1) partenariati attivi con persone e organizzazioni creative; 2) accessibile a tutti i bambini; 3) continuo aggiornamento professionale; 4) strutture organizzative flessibili; 5) responsabilità condivisa per la pianificazione e l’attuazione; 6) frontiere permeabili tra l’organizzazione della scuola e la comunità; 7) valutazione dettagliata e strategie di valutazione», *World Conference on Arts Education*, “Building Creative Capacities for the 21st Century”, Lisbon, Portugal, 6-9 March 2006, Working Document, p. 9, <http://www.unesco.org/culture/lea>.

<sup>38</sup> Nella *Road Map for Arts Education* (cit., p. 16) si raccomanda, tra l’altro, di tenere conto che «l’educazione artistica, come forma di costruzione etica e civica, costituisce uno strumento fondamentale per l’integrazione sociale e può aiutare a risolvere i gravi problemi che stanno di fronte a molte società, tra cui la criminalità e la violenza, la persistenza dell’analfabetismo, la disuguaglianza di genere (ivi compreso l’insuccesso scolastico dei ragazzi), l’abuso e l’abbandono di minori, la corruzione politica e la disoccupazione».

<sup>39</sup> Eurydice, *Arts and Cultural Education at School in Europe*, 2009, cit., p. 10.

<sup>40</sup> M. Wimmer, cit., p. 26. Il riferimento critico è a Ken Robinson, un esperto mondiale dell’argomento e consulente di istituzioni governative e associazioni internazionali, che ha giocato un ruolo chiave sia nella preparazione che nello svolgimento della Conferenza di Lisbona.

<sup>41</sup> K. Robinson, *Do Schools Kill Creativity*, TED Conference talk, 2006; e *Bring on the learning revolution!*, TED Conference talk, 2010; cfr. anche Id., *Changing education paradigms*, TED Conference talk, 2010. I video sono consultabili nel sito dell’autore (<http://sirkenrobinson.com/skr/>) e in <http://www.ted.com/>.

<sup>42</sup> Id., *The Arts and Education: Changing Track*, in Aa. Vv., *Thinking Creatively and Competing Globally: The Role of the Arts in Building*, The Americans for the Arts 2007 National Arts Policy Roundtable, p. 13. [http://www.artsusa.org/pdf/information\\_services/research/policy\\_roundtable/2007\\_essays.pdf](http://www.artsusa.org/pdf/information_services/research/policy_roundtable/2007_essays.pdf).

<sup>43</sup> L. Pizzo Russo, *Arte, educazione estetica e processi mentali*, in L. Pizzo Russo (a cura di), *L’educazione estetica*, Aesthetica, Palermo, 1986, p. 48.