

La formazione dell’insegnante a una pedagogia del sentire. Un dialogo tra Friedrich Schiller e Hannah Arendt

Maria D’Ambrosio

Abstract – *The need for an aesthetic education of Man, intended as Schiller does, re-emerges in a reflection on teacher training and as a pedagogical opportunity to structure an interdisciplinary and “embodied” vision to the knowledge. A vision that restores sensitivity to the teacher’s epistemological and methodological posture and opens up the possibility of a formative action that is qualified as an education to/of feeling and constitutes, just with Schiller, another domain that does not oppose but rather recomposes the unity rational-sensitive, ethical and aesthetic, in a becoming process that is a game of the “living form”. Along this trajectory, the political thought of Hannah Arendt (1971-1978) is intercepted to recognize category of appearance as the relational dimension that connotes the sentient being, proposing an aesthetic curvature and a phenomenological matrix to education itself. The ontological need for an education to feeling that re-qualifies appearance and its plurality, returns into this paper as a premise and frame for a workshop proposal and the consequent experience lived by a group of students, future teachers and educators, to reflect on the meaning of this experience and on its pedagogical efficacy or necessity, which is recognized in that “incessant search for the background underlying mere appearances” (Arendt) which connotes modern science as much as a possible pedagogical poetics. In this sense, retracing the thoughts of Schiller and Arendt can help to reconfigure a Bildung model capable to recognize the function of the arts and re-found a pedagogical model on the link between active life and contemplative life.*

Riassunto – *La necessità di una educazione estetica dell’uomo intesa alla Schiller riemerge in una riflessione sulla formazione degli insegnanti e sulla opportunità pedagogica di strutturare una visione interdisciplinare e “embodied” al conoscere. Una visione che restituisce sensibilità alla postura epistemologica e metodologica dell’insegnante e apre alla possibilità di un agire formante che si qualifica come educazione al sentire/del sentire e costituisce, proprio con Schiller, un altro dominio che non oppone bensì ricompono l’unità razionale-sensibile, etica ed estetica, in un divenire che è gioco della “forma vivente”. Lungo questa traiettoria viene intercettato il pensiero politico di Hannah Arendt grazie al quale riconoscere nella categoria di apparenza la dimensione relazionale che connota l’essere senziente, proponendo all’educazione stessa una curvatura estetica e una matrice fenomenologica. La necessità ontologica di una educazione al sentire che riqualifichi l’apparenza e la sua pluralità, ritorna nello scritto come premessa e cornice ad una proposta laboratoriale e alla conseguente esperienza vissuta da un gruppo di studenti futuri insegnanti ed educatori per riflettere sul significato di tale esperienza e sulla sua efficacia o necessità pedagogica che si riconosce in quella “ricerca incessante del fondo sottostante alle mere apparenze” (Arendt) che non solo connota la scienza moderna quanto una possibile poetica pedagogica. In questo senso, ripercorrere il pensiero di Schiller e della Arendt può contribuire a riconfigurare un modello di Bildung in grado di riconoscere la funzione delle arti e rifondare un modello pedagogico sul nesso tra vita attiva e vita contemplativa.*

Keywords – Mobile-teacher-body, Aesthetic education, Tactility, Plural set, Living shape

Parole chiave – Corpo-docente-mobile, Educazione estetica, Tattilità, Insieme plurale, Forma vivente

Maria D'Ambrosio è Professore Associato di Pedagogia generale presso l'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli. Responsabile del gruppo di ricerca "*Embodied Education*", membro del Comitato Scientifico di riviste, del Premio Nazionale di Divulgazione Scientifica, del Comitato Tecnico per il Patrimonio Culturale Immateriale della Regione Campania, fondatrice e presidente dell'Associazione culturale "f2Lab", scrive per il suo blog "Artificio" su Nòva del Sole24ore. I suoi interessi di ricerca si fondano su un'estetica della formazione e si muovono tra teatro e parateatro, ambienti di apprendimento, arte, scienza, innovazione. Tra le sue pubblicazioni: *Attori Scene Autobiografie. Per un approccio narrativo ai media e alla formazione* (2004); *Media Corpi Saperi. Per un'estetica della formazione* (2006); *Discorsi sul divenire dentro i luoghi del contemporaneo* (2008); con Orazio Carpenzano e Lucia Latour, *e-Learning. Electric Extended Embodied* (2006); *Teatro come metodologia trasformativa* (2016); *Teatro Scuola Vedere Fare. Spazi pratiche estetiche per una poetica pedagogica* (2019).

1. Premessa ad una filosofia (del conoscere). Per una nuova/antica *Bildung*

Un unico pensiero, [...] per quanto vasto possa essere, deve mantenere la più perfetta unità. Anche se, per poter essere comunicato, esso può lasciarsi scomporre in parti, queste ultime dovranno tuttavia risultare organicamente concatenate l'una all'altra: ciascuna parte deve reggere il tutto tanto quanto il tutto regge la parte; nessuna è la prima e nessuna è l'ultima.¹

Un unico pensiero è quell'unità da cui ripartire per fare spazio a una visione patica e incarnata del conoscere che consideri la *Bildung* il processo trasformativo che investe forma e sostanza e ne fa il mistero del vivente attraverso cui rimettere in movimento un sapere, quello pedagogico, di cui legittimare lo specifico della sua 'organica' mobilità/azione/trasformazione. Ed ecco che ripensare la *Bildung* attraverso il nesso tra filosofia e pedagogia mi muove alla lettura de *Il Mondo come volontà e rappresentazione*, sin dalla sua introduzione alla prima edizione del 1819, così da cogliere alcune indicazioni metodologiche relative al conoscere che fanno di quest'autore un 'maestro' cui ritorno, qui solo in premessa, per imbastire poi, come *focus* di questo scritto, un immaginario dialogo tra Friedrich Schiller e Hannah Arendt perché il mondo esterno, corporeo, il suo Apparire – e quindi per Schopenhauer la sua *rappresentazione* – sia colto come profondamente legato al mondo che è oltre la visibilità di cui è un tutto 'organico', in grado di recuperare con Schiller, dall'antica civiltà greca, l'unità tra sentire e pensare – quella congiunzione metafisica che Schopenhauer chiama *volontà*. Una traiettoria intricata, quella di un pensiero in grado di unificare 'organicamente' volontà e rappresentazione, che già Nietzsche aveva indicato parlando esplicitamente di *Schopenhauer come educatore*:² un educatore-liberatore per il quale troviamo legittimità a "educarci contro il nostro tempo" e in particolare contro un'ipotesi pesantemente Illuminista che ha escluso dall'organicità quell'istanza vitale che chiamiamo e facciamo coincidere con il Tragico o il Romantico.

¹ F. Schopenhauer, *Il mondo come volontà e rappresentazione*, Torino, Einaudi, 2013, p. VIII.

² F. Nietzsche, *Schopenhauer come educatore*, Milano, Adelphi, 1982.

L'introduzione de *Il Mondo* di Schopenhauer risulta essere qui una sorta di anello di congiunzione fondato sulla necessità di fare spazio al tutto, cioè a quella unità che consente di nutrire semanticamente la *Bildung* di Natura e Vita, così da strutturare in tal senso la formazione di insegnanti e educatori. Una necessità questa che emerge dalla volontà di smontare il dispositivo educativo ed i suoi saperi correlati, compresi quelli pratici, dall'ipotesi a-storica e universalistica dell'Illuminismo, per spostarsi verso il sentire di Schiller e l'agire della Arendt come principi di una postura pedagogica in grado di tenere insieme etica ed estetica, intenzione ed evento, in nome della bellezza e della responsabilità.

Ad attraversare il discorso e la pratica pedagogica, a coglierne la vitalità, chiedo che siano i professionisti stessi di quel discorso e di quella pratica, ciascuno a chiedere a se stesso di dare corpo alla istanza del proprio divenire e a farne una 'questione' culturale e politica in grado di superare l'opposizione sentire/pensare perché formare è intesa come pratica incarnata che emerge dal soggetto formante. Smontare il dispositivo educativo che ha fatto della ragione il suo fondamento e recuperare la corporeità e la complessa sfera del corporeo come 'luogo' di unità tra soggetto e oggetto, vuol dire dare corpo alla ragione, unire forma e giudizio in un insieme la cui specificità resta il mutare. Il mutare che nello specifico umano è sempre da governare, orientare, nutrire: per questo già in premessa anticipo che il ritorno agli autori scelti è lo sfondo dal quale emerge la proposta e la sperimentazione, in forma extracurricolare, realizzata per la formazione di un gruppo di futuri educatori ed insegnanti.

Certo, la vita stessa di Schiller e la sua proposta di *Educazione estetica* ha segnato già in questo senso un pensiero la cui traiettoria ho definito intricata, che ha aperto all'ipotesi 'romantica' di una *Bildung* che è processo del divenire della "forma vivente" (Schiller, 1795): pensiero e ipotesi che dopo la lezione schilleriana paiono compiersi nella 'tragica' e faustiana finzione letteraria della poetica di Goethe e che nutrono quella che possiamo definire qui l'unità etica-estetica e politica della Arendt.

D'altronde è ben noto, nonché documentato, il rapporto tra Goethe e Schopenhauer a proposito della teoria sulla visibilità,³ rapporto che qui emerge in filigrana e costituisce la matrice di un pensiero, ritenuto così necessario per la formazione di educatore e maestro, perché teso a superare la separazione tra filosofia e scienza e ad unire in un tutto le questioni del conoscere che non sono confinabili in una fisica e una fisiologia separabili da una filosofia che di fatto le sussume e le riconnette al soggetto, superando abilmente l'istanza realista – che pure è ancora deriva cui si prestano in taluni 'tagli' le scienze *evidence-based* di ultima generazione come le neuroscienze e gli studi sulla Intelligenza Artificiale.

Allora perché Schopenhauer e il suo *Mondo* in premessa di un scritto che mette in dialogo Schiller con la Arendt? Forse perché *Il Mondo* di Schopenhauer contiene quello sguardo critico che qui diventa necessario per esplicitare una rilettura delle opere di Schiller e della Arendt che 'funziona' come riscrittura, alla maniera di Schopenhauer appunto, in grado di ricomporre

³ Cfr. W. Goethe, *La teoria dei colori*, Milano, Il Saggiatore, 1973; A. Schopenhauer, *La vista e i colori. Carteggio con Goethe*, Milano, Abscondita, 2017.

il pensiero come un *organismo* insieme alle sue *connessioni naturali*: un pensiero che, come nel caso di Schopenhauer e di tutto il suo *corpus* di opere cui l'autore stesso rinvia per intenderle come un tutto unitario, si è nutrito non solo della cultura del suo tempo ma nello specifico di Kant e della sua *sintesi* così come di Platone e della sua caverna, per arrivare a escludere dal suo studio le questioni dell'essere e considerare invece quelle del mondo come "un incessante divenire" che si dà attraverso la relazione tra soggetto e oggetto ed è una relazione mediata dall'apparire, dal manifestarsi, dei fenomeni in quanto accadimenti. L'oltrepassare metafisico sembrerebbe il compito dell'essere e della sua volontà (di conoscere), eppure con Schopenhauer l'ancoraggio è all'esperienza e quindi alla relazione che mobilita i sensi e la coscienza, insieme. Ecco, è su questo insieme tra sensi e coscienza, sulla loro connessione in divenire, che qui, fin dalla sua premessa, intendo aprire a una proposta tutta attuale di *Bildung*: concetto non solo fondante il pensiero e la pratica di matrice pedagogica ma concetto che riguarda quella *Humanitas* di cui le Scienze tutte, insieme, sembra debbano riappropriarsi e a cui riafferarsi per evitare modelli e tecniche dal seduttivo sapore predittivo che ancora perduto ammaliano non pochi nell'incedere contemporaneo.

La proposta di una *Bildung* carica di *Humanitas* suona grazie a quell'orizzonte epistemico e metodologico configurato dalla vita e dalle opere di Schiller e della Arendt per segnare una decisa frattura con l'Illuminismo. Ecco: è con l'Illuminismo che facciamo i conti. Con il suo mito della Ragione. Con la possibilità di riaffermare l'azione come dimensione dell'essere e del suo divenire, di farne una 'evidenza' situata, storica, per offrire alla scena attuale un interessante 'quadro' di riferimento per individuare nelle arti quelle pratiche per riabilitare la dimensione estetica dentro quella del pensiero, e quindi per fare spazio ad una teoria estetica che si faccia anche teoria politica (dell'arte)⁴ e arrivi a configurare i curricula e i percorsi formativi dei professionisti della formazione e dell'educazione, chiedendo che la conoscenza sia inevitabilmente e auspicabilmente impregnata di conoscenza del Sé.

Ecco dunque, allora, tornare la poesia che Hannah Arendt compose sulla teoria dei colori di Goethe che qui risuona perché l'occhio che osserva è anche, a tratti, l'occhio che risplende e colora il mondo:

Giallo è il giorno
Blu è la notte
Verde giace il mondo
Luce e tenebre si sposano
al buio come nel chiarore
il colore fa apparire l'universo,
i colori separano cosa da cosa
Se la pioggia e il sole
nella loro lite di nubi
uniscono il secco e l'umido
in un matrimonio di colori,

⁴ Cfr. A. Franson, *Teoria politica dell'arte*, Salerno-Napoli, Orthotes, 2018.

Risplende il buio come il chiarore –
A mo' di arcobaleno splende dal cielo il nostro occhio, il nostro mondo.⁵

2. Educare al sentire come 'emergenza' pedagogica. Una proposta epistemica tra Schiller e la Arendt

L'essenza dell'agire [...] è il portare a compimento (*Vollbringen*). Portare a compimento significa: dispiegare qualcosa nella pienezza della sua essenza, condurre-fuori a questa pienezza, produrre. Dunque può essere portato a compimento in senso proprio solo ciò che già è.⁶

Il legame che Hannah Arendt imbastì con Friedrich Schiller è passato per Martin Heidegger che dedicò alla Arendt una lirica di Schiller – *La straniera* – cui la stessa Arendt fece pubblico riferimento per dare un nome al suo sradicamento, definendosi appunto *una straniera*. Lo straniamento e la condizione di nomadismo d'altronde consentono di continuare a interrogare concetti come la *Bildung* il cui senso sembrerebbe chiuso e definito e che invece sorgono in tutta la loro mancata evidenza di "magnifiche sorti e progressive".

Il binomio Schiller-Arendt, il loro dialogo possibile, è d'altronde ben documentato nel volume di Szilagyi-Gal (2017) a proposito della loro lettura dell'Estetica kantiana e in particolare della *Critica del Giudizio*. E, in nome di quella lettura critica, propongo di ricucire il dialogo tra i due autori cui faccio riferimento per proporre una 'educazione al sentire' che considero una 'emergenza' perché corrisponde ad una cultura pedagogica necessaria ancor più alla attuale formazione degli educatori e degli insegnanti. Parlo di tale cultura pedagogica come di quello specifico umano necessario per contribuire a restituire a tali figure professionali un'aura politica nonché artistica in grado di regolare e legare l'unità, canonica e morale, con la molteplicità della natura e delle sue forme fisiche.

Per rintracciare e far emergere in termini pedagogici la questione estetica come filo rosso che unisce i due filosofi, e per arrivare con entrambi ad affermare la necessità di un nesso tra estetica e politica, e quindi tra pensiero e azione, ripercorro qui l'ipotesi classicista di Schiller, per la quale "è attraverso la bellezza che ci si incammina alla libertà".⁷ Bellezza e libertà sono collegabili e dissolvibili l'una nell'altra attraverso un percorso, non lineare direi, che tiene conto della tensione tra senso e intelletto che è così drammaticamente generativa per il pensiero sull'educazione (estetica) di Schiller e necessita di regolare e armonizzare le spinte soggettive con quelle universali e oggettive. La proposta per un'*educazione estetica* tiene conto dunque di un contesto, che pare tuttora persistere in qualche misura, che separa e contrappone uomo e natura resistendo alla possibilità di trasformare la vita in opera. Metter mano alla propria esi-

⁵ H. Arendt, *Quaderni e diari*, Milano, Neri Pozza, 2007.

⁶ M. Heidegger, *Lettera sull'umanesimo*, Milano, Adelphi, 1995, p. 31.

⁷ F. Schiller, *L'educazione estetica*, Palermo, Aesthetica, 2005, p. 25.

stenza e quindi essere in grado di fabbricare la propria storia richiede “un’arte” e quindi una “maestria”: quella che Schiller fa coincidere con l’esempio dei Greci perché “Ricchi insieme di forma e di pienezza, al tempo stesso filosofici e creativi, al contempo delicati e energici, li vediamo congiungere in una splendida umanità la giovinezza della fantasia con la virilità della ragione”.⁸ Pure lontano dal mito classico greco e dal suo ‘tragico’ principio dell’insieme tra apollineo e dionisiaco e tra *kaos* e *kosmos*, la congiunzione è da considerarsi un’operazione a fondamento di una visione del mondo e del mondo stesso. Sanare quella che Schiller definisce la “ferita” della modernità, la sua deriva fredda e astratta, vuol dire fare spazio all’artificio e a quella forza alimentata dall’artificio stesso che conduce “ampiamente oltre i limiti che la natura sembra averle imposto”.⁹ Sanare la “ferita” significa istituire un ordine nuovo in grado di comprendere la singolarità e la totalità in un gioco mutevole di equilibrio tra artificio e natura.

Il pensiero pedagogico e la pratica educativa che lo stesso Schiller intende far emergere oltre la “ferita” della modernità si istituiscono di fatto proprio e solo se artificio e natura non cedono allo scontro e alla logica del dominio dell’uno sull’altra o viceversa. A distanza di un secolo e mezzo l’indagine di Hannah Arendt sul pensiero e sull’azione fanno risuonare quello che Schiller chiamava la ‘ferita’ tra senso e intelletto, o tra natura e artificio, come la “discriminazione” tra pensiero e apparenze e tra *vita activa* e vita contemplativa: l’antica discriminazione che costituisce quella prospettiva e che sostiene che “il modo di vita attivo è ‘laborioso’, il modo di vita contemplativo è una pura condizione di quiete: l’attivo si svolge in pubblico, il contemplativo nel ‘deserto’; la vita attiva è consacrata alla ‘necessità del prossimo’, la contemplativa alla ‘visione di Dio’”.¹⁰ Non a caso la Arendt usa uno sguardo storico sul pensiero e cita Ugo di San Vittore, un autore medioevale del XII secolo,¹¹ per segnalare la discriminazione generata da una prospettiva che sin dalle tradizioni più lontane separa in maniera oppositiva la sfera noumenica da quella fenomenica. Sulla base di quella tradizione, la Modernità ha provato a dissolvere la distinzione tra la cosiddetta verità e l’apparenza, e quindi tra mente (astratta) e mondo (sensibile), mentre ha mantenuto distinti e separati il soggetto dall’oggetto. La distanza, così necessaria al vedere, ha inaugurato l’epistemologia moderna suggerendo poi sul piano metodologico il rifiuto della tattilità, e quindi della connessione e della prossimità, che invece poi sono le spinte cui intendo fare spazio qui, per un “quadro” epistemico e prassico che stenta ad essere legittimato nei luoghi istituzionali e formali della formazione, ma che si è consolidato nella vita quotidiana e nell’oltre di una cartografia pedagogica che chiede una nuova mappatura e un più consapevole e intenzionale attraversamento in nome delle scienze (bio)educative.

⁸ *Ivi*, p. 32.

⁹ *Ivi*, p. 36.

¹⁰ H. Arendt, *Vita Activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani, 1997, pp. 86-87.

¹¹ “*Duae sunt vitae, activa et contemplativa. Activa est in labore, contemplativa in requie. Activa in publico, contemplativa in deserto. Activa in necessitate proximi, contemplativa in visione Dei*” (Ugo di San Vittore, cit. in H. Arendt, *La vita della mente*, Bologna, il Mulino, 2009, p. 87).

Riconciliarsi con “la natura fenomenica del mondo” costituisce, pertanto, il filo rosso che unisce il pensiero di Schiller che riannoda a quello della Arendt per sostenere che “Essere e Apparire coincidono” perché “la parola ‘apparenza’ non avrebbe alcun senso, se non esistessero esseri ricettivi – creature viventi capaci di conoscere, riconoscere e reagire – con la fuga o il desiderio, l’approvazione o la disapprovazione, il biasimo o la lode – a ciò che non semplicemente c’è, ma appare loro ed è destinato alla loro percezione”.¹² Formare “esseri ricettivi” diventa, per questo, un obiettivo strategico per la formazione dei formatori che intercetta il ‘vivente’ come categoria-chiave per ripensare il soggetto cui riconoscere “un corpo vivo” e uno “spazio relazionale”. Ecco che il soggetto in quanto creatura vivente riacquista una capacità ricettiva e relazionale che va nutrita perché si realizzi attraverso l’azione e il discorso e perché quindi si riveli in quanto unico e distinto. Il nutrimento, la cura, costituiscono l’orizzonte relazionale per la creatura vivente la cui soggettività si serve del corpo per manifestarsi e comunicare di sé. La creatura vivente è dunque anche creatore, *homo faber*, la cui attiva laboriosità produce ‘opere’ il cui valore consiste nel rendere tangibile il senso dell’agire che ha origine dall’intangibile del pensiero cui si dà forma: forma che la *Bildung* contiene nel suo essere processo del formare e del formar-Si. In questo senso il pensare non è più separato dal conoscere e ritrova il suo legame stretto con l’azione di cui si serve come ‘emergenza’ di un processo trasformativo e trasfigurativo che si origina dal contatto con le cose che mutano da ‘dati’ in ‘fatti’. Il regno della Fisica non è altro da quello del Poeta o del Filosofo. Arte e Scienza spaziano libere e possono coincidere con l’idea e la pratica di *Bildung* attraversata, finalmente, dalla dimensione estetica che è dell’Essere e del suo divenire, conoscere, esistere. Il corpo è forma e ‘luogo’ dell’esistere. E il corpo, inteso qui nel senso di una *Bildung* incarnata, è *corpodocente-mobile*¹³ cui affidiamo il delicato compito di situarsi nel mondo e di attualizzare il suo infinito potenziale comunicativo e relazionale che è “facoltà formativa”, la chiama Schiller, che consente di penetrare la materia in profondità per emergerne giocosamente e faticosamente partecipi, considerato che “lo spirito non possiede nulla se non ciò che fa”.¹⁴ Il riferimento esplicito di Schiller alla “istruzione della gioventù” richiede la capacità di “collegare in un tutto” la componente concettuale e la componente sensibile. “Per appagare l’immaginazione il discorso deve avere una componente materiale o *corpo*: lo costituiscono le intuizioni, da cui l’intelletto astrae i singoli tratti caratteristici o concetti; poiché, per quanto in astratto possiamo pensare, vi è pur sempre in definitiva un che di sensibile che sta a fondamento del nostro pensiero”.¹⁵ Quell’astratto e quel sensibile che si collegano in un tutto tracciano la traiettoria che conduce a quella che Schiller chiama la fantasia creatrice cui si affida la metamorfosi continua di quel tutto organico continuamente da vivificare attraverso il gesto stesso del conoscere e del comprendere. Non a caso con la Arendt (1956) la dimensione *Activa* dell’umano è connessa intrinsecamente a quella della *Vita*. La formazione ha una sua metabolica che allu-

¹² H. Arendt, *La vita della mente*, cit., p. 99.

¹³ Cfr. M. D'Ambrosio, *Teatro come metodologia trasformativa*, Napoli, Liguori, 2016.

¹⁴ F. Schiller, *L’educazione estetica*, Palermo, Aesthetica, 2005, p. 114.

¹⁵ *Ivi*, p. 111.

de in maniera forte alla trasformazione del soggetto e dell'oggetto che animano e producono il processo formante ed è insieme seme e fiore, maschile e femminile, come 'operazione' vicina all'artista e al poeta. Non si tratta dunque di rivestire di bella forma i contenuti, né di intercettare e assecondare il gusto, quanto di produrre del nuovo, attivare uno stato eccitatorio, un turbamento di quanto sembrerebbe già configurato, per smuovere senso e significato, viva sensibilità e intelletto, sottraendosi a questa o quella esclusiva legge o determinazione.

Un lavoro specifico dunque sui formatori, nei percorsi istituzionali e accademici della loro formazione e professionalizzazione, è un'urgenza pedagogica oltre che un'istanza sociale e politica che si avverte ma che non trova ancora forme efficaci di 'soluzione'. Si tratta di un lavoro complesso fondato proprio sul riconoscimento della complessità del 'reale' che sa di dover fare i conti con derive di assoggettamento, controllo, autorità, e universale univocità. Per questo la mobilità diventa paradigmatica di un sistema di pensiero che si va costruendo grazie ai maestri come Schiller e la Arendt da cui riceviamo la problematicità del 'fatto' pedagogico che si fa spazio in un criticismo che è fondante e fermento di un attivismo che rifiuta sudditi e sovrani e si indirizza alla relazione, al come della relazione, al suo farsi e alla sua necessità di farsi *in azione*. La classe insegnante, il corpo-docente, è il portato vivo di questa fattualità e di questa problematicità che si afferra solo in cammino: per questo, in senso epistemico e prassico è *corpo-docente-mobile*. La mobilità va appresa e vissuta nel suo pieno come spazio non con-formato né con-formante di quell'*abitare* il mondo che è anche farsene costruttori.¹⁶ La mobilità da restituire al corpo-docente non ha a che fare con "esercizi ginnici" ma con la generatività della bellezza, con la profondità del gesto e del suo intento, con l'oltre della superficie e dell'apparenza, e con la necessità di riconnettere ciascuna parte, del dentro e del fuori, del visibile e dell'invisibile, al tutto inafferrabile cui appartiene. Nulla di meramente ginnico né di decorativo nel ricorso all'azione, alla mobilità, al gesto/forma del pensiero. D'altronde già Schiller, sulla soglia di un Classicismo che anticipa le ragioni del Romanticismo, è chiaro: "il piacere è stato separato dal lavoro, il mezzo dal fine, lo sforzo dalla ricompensa. Eternamente incatenato soltanto a un singolo frammento del tutto, l'uomo stesso si forma solo come un frammento".¹⁷ Quel frammento va riconnesso al tutto cui appartiene, quindi deve poter 'uscire' dallo spazio del singolo e trovare la *polis* come luogo della relazione e, insieme, della separazione.

Tra la conoscenza e la vita si colloca dunque la Bellezza per fare della forma e della materia ciò che lo spirito, la ragione, l'intelletto, può determinare, riconoscendo le infinite possibilità del loro divenire. La Bellezza per Schiller può "funzionare" come la Responsabilità per la Arendt: sia Bellezza che Responsabilità rinviano ad un soggetto che è artefice di un'opera e la cui interiorità si manifesta e realizza attraverso il farsi dell'opera stessa e il suo effimero mutarsi in esperienza.

¹⁶ Cfr. M. Heidegger, *Costruire abitare pensare*, in *Saggi e discorsi*, Milano, Mursia, 1976.

¹⁷ F. Schiller, *L'educazione estetica*, cit., p. 33.

3. L'agire formante prende corpo: verso un sapere "activo". Tracce di un'esperienza

Grazie alla lezione "esemplare" di Schiller e della Arendt, il corpo e la sensibilità sono tornati senza cesure ad animare una riflessione sul processo conoscitivo e formativo e dunque ad occupare la dimensione pedagogica in maniera legittima come evidenza della mancanza di "sensus communis" che con la Arendt invochiamo per una *Bildung* dei nostri tempi in cui la Verità lascia spazio alla Volontà, la distanza alla presenza e alla relazione. Perché tale *Bildung* prenda corpo e si attualizzi, c'è necessità, ho già detto, di trasferirne le implicazioni in una coerente progettualità riferita alla figura degli insegnanti e degli educatori, al loro percorso formativo. L'esempio di un pensiero *engagé* viene dall'esperienza messa in moto in particolare attraverso un'attività extracurricolare per i Corsi di Laurea in "Scienze della Formazione Primaria" e in "Scienze dell'Educazione". Il percorso "Arte e educazione per il benessere sociale"¹⁸ si è collocato come proposta strutturata ed emergente da una più ampia attività di ricerca riconducibile al gruppo "embodied education" da me diretto e alla sua specifica metodologia implicita nella sua stessa nominazione. Ad un'altra sede destinerò un'analisi più puntuale dei risultati prodotti dal percorso ma qui è utile sottolineare il fatto che per ciascun partecipante l'esperienza ha costituito un oltrepasamento significativo e un salto radicale dentro una pratica incarnata del fare scuola. Lo spaesamento evocato per la Arendt ha fatto da continuo riferimento al diario di bordo cui si è fatto ricorso per riposizionare lo sguardo da dentro a fuori e da fuori a dentro dello spazio e per fare della riflessione l'utilità dell'azione di cui ciascuno del gruppo era partecipe.

La dimensione estetica sembrerebbe sussunta dall'Arte e dalla Bellezza di cui parrebbe espressione, ma per attraversare l'educazione e approdare ad una proposta-intervento di educazione estetica centrata sull'azione, sulla performance, l'Arte e la Bellezza sono il dominio di esperienza dove si mescolano il piacere contemplativo con quello *activo* e dove Natura e Artificio si dissolvono nell'esperienza e in quel che il corpo vive, in bilico tra conoscenza e conoscenza di sé.

In particolare, credo che il focus sulla Conoscenza del Sé abbia contribuito a definire per ciascuno una propria mappa relazionale. La relazione è fondamentale perché è il mezzo attraverso cui ci si può aprire all'esperienza, quindi alla conoscenza. Per un insegnante o educatore, il lavoro sulla propria 'geografia relazionale' è di grande importanza per poter estendere e modificare in chiave epigenetica il percorso esperienziale, come condizione fondante la riflessione e il suo tracciato non lineare ma circolare che muove e si muove secondo "l'unità del pensiero e del tempo" perché "non ha a che fare con l'Essere ma col Divenire".¹⁹ Proprio per questo il movimento e l'azione sono stati posti al centro di un focus metodologico ed espe-

¹⁸ Condotta, nell'anno accademico 2018/2019 presso l'Università degli Studi di Napoli "Suor Orsola Benincasa", da Maria Aurino, Maria Rosaria Ferre e Marina Salerno, con il supporto di Sara Diamare (nostra referente dell'accordo con la ASL NA 1 Centro) per parte delle attività di valutazione, e da me diretto e coordinato.

¹⁹ H. Arendt, *La vita della mente*, cit., p. 364.

rienziale, oltre che epistemico, che ha risposto all'impegno di istituire un osservatorio sulla *Bildung* e sulle sue pratiche *embodied*. Interrogare qui, quello che altrove potrò fare in maniera più analitica, quel percorso formativo e l'esperienza che è stato in grado di mobilitare, è occasione per tornare con la Arendt al fatto che "Schiller dichiarò che 'non c'è altra potenza nell'uomo fuori della sua Volontà' e la Volontà in quanto 'fondamento della realtà ha potere su entrambe, Ragione e Sensualità', l'opposizione delle quali – l'opposizione di due necessità, Verità e Passione – procura l'origine della libertà".²⁰ Un ritorno che con la Arendt non solo ci riconduce a Schiller ma ci fa passare per Schopenhauer perché "postulò che la kantiana cosa in sé, l'Essere celato dietro le apparenze, l' 'intima essenza' del mondo, il suo 'nocciolo', di cui il 'mondo oggettivo... [rappresenta] meramente il volto esteriore', è senz'altro la Volontà".²¹ Utilizzare e praticare il movimento per allenare la sensibilità e le possibilità di un corpo di essere e farsi presente a sé e agli altri ha dunque un valore simbolico fortissimo nel tracciare una percorribilità e dunque una possibilità di accedere al 'nocciolo' di quell'oggetto, quell'altro, quel sé come altro, che libera l'agire e lo fa rispondere alla consapevolezza. Cinetica e tattilità costituiscono pertanto le proprietà che il *corpo-docente-mobile* ha esplorato come *process* cognitivo di un divenire che non è posto su un tracciato predefinito ma le cui possibilità sono sempre tutte da sondare, percorrere, mappare. Per il corpo-docente dunque sembra emergente l'urgenza di una pedagogia del sentire che ne fondi saperi e competenze e ne rintracci una speranzosa tensione all'imprevedibile che fa dell'educabilità l'apertura necessaria a una scienza in forma di esperienza.

4. Bibliografia

- Arendt, H., *Illuminismo e questione ebraica*, tr. it. A. Moscati, Napoli, Cronopio, 2008.
Arendt, H., *La vita della mente* (1971, 1978), tr. it. G. Zanetti, a cura di A. Dal Lago, Bologna, il Mulino, 2009.
Arendt, H., *Quaderni e diari*, a cura di C. Marazia, Milano, Neri Pozza, 2007
Arendt, H., *Vita Activa. La condizione umana* (1958), a cura di A. Dal Lago, Milano, Bompiani, 1997.
D'Ambrosio, M., *Teatro come metodologia trasformativa. La scena educativa fatta ad arte*, Napoli, Liguori, 2016
Fransoni, A., *Teoria politica dell'arte. Riflessioni a partire da Hannah Arendt*, Salerno-Napoli, Orthotes, 2018.
Goethe, W., *La teoria dei colori* (1810), introduzione di G.C. Argan, Milano, Il Saggiatore, 1973.
Heidegger, M., *Lettera sull'umanismo*, a cura di F. Volpi, Milano, Adelphi, 1995.

²⁰ *Ivi*, p. 332.

²¹ *Ibidem*.

Heidegger, M., *Saggi e discorsi*, a cura di G. Vattimo, Milano, Mursia, 1976.

Nietzsche, F., *Schopenhauer come educatore* (1874), a cura di F. Volpi, Milano, Adelphi, 1982.

Schiller, F., *L'educazione estetica* (1793), a cura di G. Pinna, Palermo, Aesthetica, 2005.

Schopenhauer, A., *Il mondo come volontà e rappresentazione* (1859), a cura di G. Briane-se, Torino, Einaudi, 2013.

Schopenhauer, A., *La vista e i colori. Carteggio con Goethe* (1816-1854), a cura di M. Montinari, Milano, Abscondita, 2017.

Szilagyi-Gal, M., *Hannah Arendt and Friedrich Schiller on Kant's Aesthetics. The Public Character of The Beautiful*, Bern, Peter Lang, 2017.

Received: December 31, 2019

Revisions received: February 07, 2020/February 24, 2020

Accepted: March 11, 2020