

SAGGI – ESSAYS

LA BELLEZZA NON HA CAUSA. ESISTE. RIFLESSIONI  
PEDAGOGICHE SULL'ESPERIENZA DEL BELLO  
ATTRAVERSO LIBRI E IMMAGINI

BEAUTY BE NOT CAUSED. IT IS. PEDAGOGICAL  
REFLECTIONS ON BEAUTY EXPERIENCE THROUGH  
BOOKS AND PICTURES

di Viviana La Rosa (Università di Enna "Kore")

Come suggerisce Emily Dickinson, *la bellezza non ha causa. Esiste*. Spetta a noi saperne inseguire le tracce anche nei contesti più imprevisti e nelle situazioni più difficili. Nel tempo fragile che la pandemia ha imposto, ricercare la bellezza negli spazi di vita che ci è dato di abitare è divenuto imperativo pedagogico, imprescindibile condizione di sopravvivenza alla paura e alla solitudine. Tra le piste percorribili, l'immersione nelle storie appare via privilegiata per ricongiungersi al bello, per sperimentarne l'esistenza (seppur in forma mediata) attraverso i *mondi di carta* attraversati. Le storie sono infatti «simulatori di volo» (Oatley, 2008), ci consentono di «vivere esperienze forti rimanendo vivi» (Gottschall, 2012), di sperimentare in sicurezza l'esperienza del perturbante, dell'*unheimliche* (Freud, 1919), di accogliere la bellezza pur in condizioni di isolamento e immobilità.

In questa prospettiva, il saggio intende esplorare il potenziale dell'educazione alla lettura quale via strategica per nutrire occasioni inedite di incontro con il bello, per allenare lo sguardo a ricercare l'esistenza della bellezza tra le righe delle pagine e nella profondità delle immagini, occasione altresì per accedere al potenziale generativo dell'*unheimliche* e della «bellezza collaterale» che ne deriva.

As Emily Dickinson suggests, *beauty be not caused. It is*. It is up to us finding traces of it even in the most unexpected and difficult contexts. During pandemic fragile time, looking for the beauty in our environments is a pedagogical imperative and necessary to surviving fear and loneliness. It becomes important the immersion in stories as strategic way to experience the beauty through fictional worlds. Stories, in fact, are «mind's Flight Simulator» (Oatley, 2008), through the fiction «we have a rich experience and don't die at the end» (Gottschall, 2012). It is possible, through the stories, safely experiment the *unheimliche* (Freud, 1919), taking the beauty even if in isolation and immobility.

From this perspective, the article focus on the educational potential of reading as strategic way to embrace the beauty, researching beauty between lines and in the depth of the imagines. It is also a crucial opportunity to have access to the potential of *unheimliche* and the resulting «Collateral beauty».

### 1. Un pezzetto di cielo da poter guardare

«Chiunque apprezzi la fondamentale armonia che esiste tra il modo in cui funziona la Natura e alcuni principi matematici generali non può non sentire che una teoria di tale bellezza ed eleganza *deve* essere sostanzialmente corretta», afferma Paul A. M. Dirac (2019, p. 116), premio Nobel per la fisica nel 1933. Lo scienziato, cui si devono intuizioni determinanti nel campo della meccanica quantistica e nello studio dell'antimateria, considerava la bellezza come bussola di riferimento nel tracciare la direzione della ricerca: la bellezza diviene *metodo* per giudicare la qualità di una teoria, offre garanzia di verità sulla realtà indagata. Il principio di simmetria introdotto da Albert Einstein, ci spiega a tal proposito Dirac, «era così bello che doveva essere esatto» (2019, p. 114) e la sua bellezza assume i caratteri di necessità e di semplicità propri delle leggi della fisica e, più in generale, delle leggi che governano il mondo.

L'idea che la bellezza sia rintracciabile nel principio di simmetria e di armonia è profondamente radicata nella cultura classica:

essa si esprime «nell'armonia del cosmo, [...] nell'appropriata misura e simmetria delle parti, [...] nel gusto del ritmo» (Eco, 2004). Altrettanto radicato è il convincimento che vi sia legame profondo tra libertà e bellezza, due costrutti fondativi sul terreno della riflessione pedagogica, dalla cui sinergica interazione deriva, nella storia del pensiero occidentale, un portato di sollecitazioni straordinarie, soprattutto nei termini di una possibile educazione estetica.

Perché di bellezza si possa fare autenticamente esperienza, è l'assunto di tale prospettiva, è necessaria la libertà: ogni tentativo di convogliare l'esperienza estetica entro categorie razionali o etiche predefinite tradisce la condizione stessa che è propria del bello, cioè, come dice Kant, di essere senza concetto e senza scopo: «esso non si riferisce a una proprietà dei fenomeni, bensì a un sentimento» (Guarelli, 2016, p. 177).

Nel giudizio di gusto, avverte Kant (1997), prevale il giudizio sull'oggetto, anziché il sentimento di piacere. Nell'ambito di tale esperienza conoscitiva, la condizione di libertà è premessa allo stesso sentimento di piacere, poiché le facoltà conoscitive non sono costrette da nessun concetto determinato a rispettare «una particolare regola di conoscenza» (Kant, 1997, p. 101). La bellezza è così libera, in quanto non presuppone «alcun concetto di ciò che l'oggetto deve essere» (Kant, 1997, p. 125).

Libertà e bellezza, costrutti densi e non privi di ambiguità interpretative, possono essere tuttavia ricongiunti non tanto sotto il profilo della costruzione di un'ontologia, come ben chiarisce Garrelli (2016, p. 15), ma in riferimento alle loro ricadute sulle «pratiche esistenziali». Ecco perché, in accordo con Gardner (2011, p. 92), «la nostra "storia" della bellezza si rivela molto diversa dalla nostra "storia" della verità».

La bellezza «non è altro che libertà nel fenomeno», ricorda del resto Schiller, una libertà che non può essere del fenomeno perché essa «mai come tale può cadere sotto i sensi» (2005, pp. 257-258).

Idealmente, perché possa darsi libertà nel fenomeno è necessario recuperare l'orizzonte dell'*aisthesis* e, ad esso correlato, dell'*aistanomai*, del sentire fisico. Accade così che «la bellezza si mostra nel corso di un'esperienza dell'oggetto», nel flusso prodotto dall'esistere,

nel contatto con la natura e nel superamento di sguardi *s-naturati*. Per sperimentare bellezza, in altre parole, occorre «toccare la bellezza» (Montessori & Munari, 2020).

Una preziosa occasione, questa, per superare l'ottundimento cui la nostra società troppo spesso ci espone e recuperare la capacità di riconoscere il bello anche laddove questo sfugga alle regole dell'armonia e della simmetria.

Sul piano dell'impegno pedagogico, non si può perdere la partita sul campo di una educazione al saper riconoscere bellezza anche nelle sue forme collaterali, ancor più nella consapevolezza del nesso buono-bello. Percepire bellezza, lo dice bene Schiller (2001, p. 201), è presupposto alla fondazione di etica e politica: «per risolvere in pratica quel problema politico, si deve procedere attraverso il problema estetico, dacché è unicamente attraverso la bellezza che si perviene alla libertà».

Del resto, se è vero, come sostiene Pareyson (2002), che l'estetica è anche teoria generale dell'attività umana, allora dobbiamo convenire sul fatto che agire per sperimentare bellezza permette di integrare etica ed estetica in una circolarità di senso costruttiva e feconda. Ciò che i greci traducevano come *kalokagathôs* (bello e buono), evolve così in un progetto formativo (e formattivo) volto a nutrire «sensibilità e competenza emozionale» (Dallari, 2017), *logos* ed *ethos*, *ethos* e *aisthesis*.

Libertà e azione, dunque, sembrano condizioni irrinunciabili nell'accedere al bello e buono che l'esistere ci offre. Ma cosa accade quando queste sono fortemente limitate da una situazione inedita, dolorosa e claustrofobica come quella generata dall'emergenza pandemica? Quale bellezza emerge da disarmonia e dolore, da sofferenza e cattività? Può esservi bellezza, come suggerisce Nietzsche (1886), nella dialettica tra apollineo e dionisiaco, il cui rapporto non è generato dall'equilibrio corrispondente alla perfezione dell'origine, ma è espressione della sofferenza strutturalmente connessa all'essere umano (Garelli, 2016)?

Se è vero, come ci ricorda Emily Dickinson, che la bellezza non ha causa, ma esiste, come è possibile ritrovarla nei luoghi in cui

ogni condizione vitale sembra sovvertita, quando i processi poetici appaiono traditi dalla costrizione e dalla solitudine?

Ancora una volta un suggerimento giunge da Kant: il giudizio estetico non riferisce l'oggetto all'intelletto, ma lo riporta al sentimento del piacere e del dispiacere «tramite la facoltà dell'immaginazione». In questa prospettiva, immaginazione e intelletto «stanno fra loro in un *gioco libero*» (Guarelli, 2016, p. 169). Un gioco libero che offre inedite regole per scoprire il bello anche nel *perturbante*, nello straniamento che deriva dalla solitudine, dall'incontro con il dolore e la sofferenza, con ciò che chiamiamo *im-perfezione*. Un gioco libero, in altre parole, che sa confrontarsi non solo con la concretezza del quotidiano, ma che si dipana tra i *mondi di carta*, tra le storie e le narrazioni, tra le immagini di albi e le raffigurazioni di libri, ricercando bellezza, seppur in forma mediata, attraverso capacità immaginative, negli *altrove* letterari.

Un gioco che ha il coraggio di farci guardare *oltre*, pur radicandoci nel qui e nell'ora, nella consapevolezza struggente e necessaria che «esisterà sempre un pezzetto di cielo da poter guardare» (Hillesum, 2011, p. 853).

## 2. In principio fu l'imperfezione

Abituati a cercare strenuamente la bellezza nell'armonia e nell'ordine della Natura, siamo stati in qualche misura educati a considerare gli urti e le cosiddette "imperfezioni" come elementi da cui rifuggire. La vita durante la pandemia è stata radicale occasione di confronto con il senso di "imperfessione", di disarmonia, di perturbante. L'allentarsi delle relazioni, l'isolamento, la solitudine, il silenzio sconcertante delle strade e i ritrovati suoni di una natura che si affaccia su città deserte hanno assunto la veste di esperienze non armoniche, imperfette. Eppure, ci ricorda Pievani (2019, p. 9), «In principio fu l'imperfezione. Una disobbedienza all'ordine preconstituito, una ribellione senza testimoni, nel cuore della più buia delle notti»: è a questo mandato di resistenza e di fiducia verso il potenziale generativo dell'imperfezione, dell'*order*

*from noise*, che dobbiamo affidare la nostra capacità di ricostruzione, di resilienza, di rinascita. È dalla più buia delle notti che può generare non solo bellezza, ma anche rinascita, morfogenesi, apprendimento. È da questa stessa notte che è possibile risvegliarsi accogliendo che «anche la gioia, come la sofferenza, è un c'è» (Candiani, 2021, p. 17).

Sotto questo profilo, alla ricerca pedagogica spetta di saper costruire e supportare processi formativi dai quali emergano soggetti in grado di saper ri-costruire a partire dall'imperfezione, allenati a incontrare bellezza, anche quando apparentemente invisibile, capaci di apprezzare il vuoto nella consapevolezza che, questo, può essere «pieno di tutto» (Pievani, 2019, p. 9).

La ricerca di bellezza, anche nella sua manifestazione più collaterale, più tangente, diviene esercizio formativo privilegiato, pratica di *cura sui*. Un esercizio che non ha paura di abbassare lo sguardo al microcosmo che ciascuno abita, al piccolo universo di incontri e relazioni che sperimentiamo quotidianamente, nella coraggiosa consapevolezza che questo sguardo prelude ad orizzonti più ampi e generativi, capaci di nutrire meraviglia. Ed è alla capacità di meravigliarsi, quale sensibilità riscoperta verso noi stessi e gli altri, che affidiamo altresì la possibilità di lenire il dolore.

Ha ragione in questo Chandra Candiani (2021):

La pratica della meraviglia è una pratica che cura anche il cuore più ferito della terra. Si può andare a trovare un piccolissimo pezzo di prato, un pizzico di prato c'è sempre, anche in città. E guardare. A lungo. Si apre un universo minimo. Infinite vicende, mutamenti, arrivi, partenze, forme sempre più piccole man mano che lo sguardo si limita a vedere. Esercitare la meraviglia cura il cuore malato che ha potuto esercitare solo la paura (p. 14).

Sotto questo profilo, l'esperienza pandemica ci ha radicalmente imposto di rivedere quel rapporto artificioso che intende bellezza come «assenza di zone d'ombra», imponendoci piuttosto di esplorare l'oscurità nella sua ossimorica capacità accecante/liberatoria (Scardicchio, 2019, p. 398; Scardicchio, 2020). Non solo, ci ha richiamati al nostro ruolo di soggetti attivi e coinvolti in quel processo

poietico che determina bellezza, poiché quest'ultima «è qualcosa che realizziamo in collaborazione col mondo» (Sartwell, 2004, p. 7).

Nella complessità del nostro inedito quotidiano, nell'impossibilità di esercitare libertà, di attivare quei processi poietici che preludono alla bellezza, e nella necessità di dover/saper ricostruire a partire da quella imperfezione potenzialmente generatrice di nuova esistenza, ci sembra che l'educazione alla lettura, strettamente correlata anche a percorsi di *visual literacy*, si offra quale via strategica in vista non solo di processi di apprendimento, ma soprattutto nella prospettiva di saper ritrovare (e in qualche misura restituire al prossimo) bellezza anche laddove apparentemente si registri sofferenza e angoscia. Perché questo accada, occorre innanzitutto richiamare la capacità della lettura di supportare processi di costruzione identitaria, cui derivano soggetti in grado di sempre nuove forme di *adattabilità pensata* ai contesti di vita attraversati, quand'anche complessi e problematici. Nella consapevolezza di dover garantire pluralità di voci ai processi autocentrati e a quelli socio-relazionali, alle istanze di cambiamento e ai baricentri culturali ed emotivi, l'esperienza dell'*essere in narrazione* sembra una condizione formatrice irrinunciabile nella plastica definizione del proprio dominio identitario. Il nesso tra narrazione del sé e narrazione di sé, sin dalla nascita e nell'incontro di sguardi tra madre e bambino, si carica in questa prospettiva di valenze educative straordinarie e si nutre di fiabe, storie, racconti, personaggi e mondi fantastici (La Rosa, 2019a).

*Chi sono io?* Così titola un libro di Gianni Rodari (2015), enfatizzando, con lo straordinario intuito educativo che attraversa tutte le opere dell'autore, la capacità della letteratura, in particolare di quella che si rivolge ai giovani lettori, di essere attivatrice preziosa di percorsi di consapevolezza di sé. Esplorando la dialettica necessaria tra logica e fantastica, Rodari aveva altresì colto la natura di radicale rilevanza formativa che appartiene al fantastico, al creativo e al divergente nel contesto di percorsi formativi.

Nell'economia di processi di costruzione identitaria, gli incontri *di carta*, le immersioni negli altrove letterari e iconici, proprio perché mettono il lettore/narratario al sicuro dai rischi destabilizzanti di incontri e sperimentazioni reali, danno voce tanto alle istanze

individuali e autopoietiche, quanto alle istanze relazionali proprie della messa in forma del sé, offrendo «*safe zone*» (Keen, 2007, p. 351) nelle quali conoscere e conoscersi. Ci consentono, in altre parole, di «vivere esperienze forti rimanendo vivi» (Gottschall, 2012, p. 75). Nel porto sicuro di mondi fantastici, infatti, il rapporto con la propria identità può alleggerirsi dei caratteri di rigidità, di monodimensionalità imposti dal mondo reale, consentendo così al lettore/narratorio, sin da bambino, di sperimentarsi nella flessibilità, piuttosto che nella rigidità, di accettare e accogliere il diverso da sé quale possibilità, anziché minaccia destabilizzante. La dialettica inconclusa e sempre in divenire tra identità e alterità è così non solo garantita, ma nutrita nel segno della preziosa reticolarità, dell'accettazione del divenire e del trasformarsi, delle metamorfosi possibili di sé e degli altri, dell'imperfezione e dell'errore (La Rosa, 2020). È un processo che non solo educa a cercare bellezza, ma che sostiene anche i processi di co-costruzione di vissuti e prassi capaci, essi stessi, di generare bellezza.

Tra gli spazi formativi più sicuri e stimolanti nei quali collocare, sin dai primi giorni di vita, esperienze di costruzione e conoscenza di sé, di incontro sicuro con l'altro (quand'anche spaventoso e perturbante), di sperimentazione delle diverse intelligenze, vi sono quelli che storie, fiabe, racconti e raffigurazioni costruiscono tra le loro pagine e nell'interconnettersi di immagini e parole. Non sono certo luoghi "neutri", anzi. Il portato culturale e valoriale che appartiene ai mondi "oltre lo specchio", all'*Isola che non c'è*, agli *altrove* magici è straordinariamente potente e radicalmente perturbante. Questi luoghi del fantastico e dell'immaginario si offrono come veri e propri «simulatori di volo» (Oatley, 2008, pp. 1030-1032) per la vita dell'uomo, grazie ai quali non solo è possibile sperimentare e apprendere le competenze relazionali che sono alla base della coesistenza equilibrata tra soggetti, ma permettono altresì di attraversare in forma mediata paure ed emozioni, di incontrare senza rischi l'altro, connettendo le narrazioni del proprio sé con le narrazioni di altri esseri, altri mondi, altre culture, in una *danza che crea* non solo il reale (Ceruti, 1989) ma anche infiniti altri mondi possibili.



La lettura ci consente di confrontarci senza rischi con gli aspetti più oscuri e spaventosi del quotidiano, con i nostri punti *ciechi cognitivi* (Ceruti, 2007), sperimentando nel contempo crescita, atteso che, avverte Barthes, «Il racconto è come la vita» (1969, p. 7).

Come ricorda A. Chambers (2011):

La maggior parte di noi non riesce a dare un senso, o un ordine, alla propria vita, talvolta nemmeno a riconoscere la propria esistenza, finché non ha tradotto in parole la propria esperienza o finché non ha trovato la propria esperienza riflessa nelle parole di qualcun altro (p. 63).

Sotto questo profilo, noi *siamo quello che leggiamo*, la nostra mente cambia e risponde al contatto con i libri e con le storie, come suggeriscono recenti studi su terreno del *cognitive criticism* (Nikolajeva, 2013; 2014). Incontrare mondi e personaggi *di carta*, tra parole e immagini, in tale prospettiva, non solo ci consente di sperimentare irrinunciabili occasioni di *emotional literacy*, nutrendo empatia e capacità di accoglienza e comprensione dell'altro, così come di *visual literacy* (soprattutto attraverso albi illustrati), ma diviene via privilegiata per sperimentare e rilanciare bellezza. I libri sanno infatti infondere «*le sentiment d'humanité*» (Hazard, 1932, p. 230) e, sotto questo profilo, condividiamo l'idea che la letteratura possa salvarci dall'estinzione (Benedetti, 2021), educandoci a divenire *acrobati del tempo*, capaci di proiettarci empaticamente verso un futuro di cui diveniamo responsabili e per il quale comprendiamo di avere potere di azione, a partire da qui e da oggi. Nelle storie e nelle narrazioni, infatti, sono contenuti i semi culturali per un possibile cambiamento del futuro umano, «per allargare l'orizzonte, per spostare il nostro sguardo sul mondo oltre gli schemi di realtà abituali, risvegliare risorse dimenticate, espandere le nostre facoltà e far compiere all'uomo di oggi una vera e propria metamorfosi» (p. 35).

### 3. Il perturbante e la bellezza altrimenti possibile

L'esperienza dell'immersione in storie e immagini, certamente generativa e feconda, non si limita ad offrire al soggetto occasioni

di incontrare la bellezza nel contesto della finzione narrativa. Come abbiamo visto, narrare ed essere narrati, leggere ed immaginare, sono azioni cruciali nell'autodeterminarsi, nel costruire/costruirsi spazi di vita generativi e responsabili verso le generazioni future. Ma c'è di più. A seguito dell'incontro con l'*Homo fictus* (Forster, 1927) l'individuo accede ad occasioni inedite di conoscenza di sé, ha occasione di sperimentare (per immersione fantastica) l'esperienza del perturbante, di quello che Freud indicava con il termine *unheimliche* (1919). Per lo studioso, come è noto, l'*unheimliche* rappresenta e definisce l'emersione di sentimenti che si muovono al confine tra spaventoso e familiare e che rimandano alla sfera di emozioni e sentimenti rimossi. Tale effetto perturbante è sollecitato proprio dall'assottigliarsi del limite tra fantasia e realtà, dal determinarsi di una «incertezza intellettuale» (p. 71). Quando i due piani si avvicinano e sembrano sovrapporsi, il soggetto sperimenta l'effetto perturbante che deriva dall'osservare un simbolo che «assume pienamente la funzione e il significato di ciò che è simboleggiato» (p. 64). Seguendo il ragionamento di Freud, la dimensione del perturbante non può appartenere alla fiaba, poiché dall'allusione iniziale al «c'era una volta» il lettore è autorizzato a spostare il piano della sua immaginazione verso un luogo fantastico che è distante dal piano della realtà: lo spiazzamento prodotto dalla sovrapposizione destabilizzante tra fantasia e realtà è dunque annullato e la perturbazione della storia ridimensionata o totalmente annullata. Piuttosto, l'*unheimliche* si scatena nella finzione narrativa laddove si aprono interstizi che recuperano l'angoscia infantile o consegnano senza preavviso immagini della duplicità che lasciano il lettore senza fiato dopo aver preso coscienza della «insuperabile ambivalenza, di una unità che non è, non può mai essere, semplice, ma sempre inesorabilmente duplice» (Curi, 2010, p. 42).

L'urto cognitivo ed emotivo che deriva dal confronto con l'*unheimliche* caratterizza la nostra storia culturale. Da Gogol a Poe, da Kafka a Dostoevskij, così come in molti quadri e raffigurazioni, lo straniamento che deriva dall'incontro con il doppio, dal confronto con una «spaventosa anomalia», non manca di intercettare il vissuto del lettore, esponendolo (seppur nella sua «safe zone») alla necessità

di riconfigurarsi rispetto all'evento angosciante, a trovare nuovi equilibri nel contesto della «incertezza intellettuale tra reale e immaginato» (Eco, 2007, p. 320).

La possibilità di saggiare anche la dimensione più oscura e destabilizzante che deriva dal conoscere, ancor più nel tempo straniante che stiamo vivendo, appare risorsa impagabile non solo nell'orientarsi nella propria storia di apprendimento e nel definire sempre nuove strategie del sapere, ma anche nell'accogliere come ricchezza e opportunità gli aspetti apparentemente più "perturbanti" che connotano la relazione tra sé e l'altro, esercitandosi a uscire dagli spazi angusti dei pregiudizi per andare incontro al nuovo e al diverso.

L'immersione in storie ci insegna che non esiste solo la dualità, il sosia, il doppio, ma che le frammentazioni del sé sono potenzialmente infinite. Una prospettiva potenzialmente schizogena e distruttiva, ma che le storie ci insegnano a guardare nella sua potenziale generatività, indicando vie feconde per rinascere anche laddove "frantumati" dall'urto con eventi traumatici. Ne offre esempio magistrale Pirandello (1973): attraverso personaggi come Mattia Pascal e Vitangelo Moscarda, il lettore ha la possibilità di osservare come si possa nel contempo incarnare il ruolo di salvatore e di nemesi di sé stesso, come il disorientamento apparentemente paralizzante prodotto dall'esistere possa essere superato attraverso forme di "riscrittura di sé" capaci di rigenerare, senza distruggere, la nostra identità ontologica.

Accettando la condizione per cui siamo *uno, nessuno e centomila* ci si apre a quel processo di ridefinizione di sé che, pur nella scomposizione e dell'accettazione della pluralità di volti, del divenire continuo, dell'incompiutezza necessaria, è costruzione identitaria fuori dal nome ma dentro l'uomo, confronto tra sé e l'altro all'interno della vita (La Rosa, 2019b).

Proprio il confronto con testi e iconotesti e l'azione perturbante che essi producono consentono di guardare all'instabilità, all'incompiutezza, al carattere impermanente del nostro essere, alla sua continua capacità di colliquarsi e riaddensarsi, come condizioni generative e mai ostative dell'umano divenire, mettendoci altresì

nelle condizioni di saper ricercare nuove forme dentro ciò che riconosciamo come bellezza.

Nelle more di questo processo di identificazione e proiezione, si definiscono altresì processi lenti e gradualmente di definizione e conoscenza di sé: le storie ci raccontano di noi e ci permettono di raccontarci, offrono uno spazio-tempo relazionale in cui ogni soggetto coinvolto, lettore o scrittore, è in grado di orientarsi e definire la propria geografia emotiva e cognitiva.

Ci consentono di scrivere/riscrivere di noi stessi e del mondo che ci circonda accogliendo le frammentazioni che sono mimesi delle frammentazioni del nostro essere, spezzando le logiche che impongono canoni di relazione tra lettore e scrittore, per stravolgerne piuttosto i nessi e le gerarchie. Così fa Calvino in *Sé una notte d'inverno un viaggiatore* (1979), mettendo in scena, specularmente, i «drammi della scrittura» e i «turbamenti della lettura» (Scrivano, 2008, p. 91). Una scrittura in cui sperimentare, in altre parole, «la vertigine d'un vuoto che era tutto il possibile, tutto l'altrove l'altra volta l'altrimenti possibile» (Calvino, 2012, p. 206). Una vertigine che ci consente non solo di guardare al bello, ma altresì di sperimentare il sublime che nasce dalle «alte querce, [...] dal calmo silenzio di una sera d'estate» (Kant, 1998, p. 81).

Una scrittura e ri-scrittura di sé che, seppure si rivela tormento, angosciata ricostruzione, è altresì occasione per rimettere ordine tra i frantumi della vita e riscoprire la bellezza del disegno che definisce il nostro essere, anche laddove sembra esserci vuoto, dolore, sofferenza.

Scrivere di sé è così occasione per scrivere anche per sé, così da domare quella «frantumaglia» emotiva, «deposito del tempo senza l'ordine di una storia, di un racconto» (Ferrante, 2007, pp. 94-95), che non manca di travolgerci nei momenti più complessi.

La «scrittura che urge», per citare ancora Elena Ferrante, si impone per il bisogno insuperabile di dare voce al proprio mondo interiore, per lasciar scorrere flussi di autocoscienza altrimenti costretti a ingrotrarsi, per accogliere la complessità e multidimensio-

nalità del reale, nella consapevolezza che «siamo nel viaggio sempre» (Gualtieri, 2015), un viaggio periglioso, ma capace di offrirci incommensurabile bellezza (La Rosa, 2019b).

Sotto il profilo dell'impegno pedagogico, la promozione di esperienze di lettura e di scrittura, in una reciprocità che ci sembra irrinunciabile, si carica di radicale rilevanza educativa, di una generatività formativa che andrebbe nutrita affinché ciascuno possa gradualmente ri-conoscere le increspature che attraversano la crescita umana, l'incompiutezza che connota l'essere, la frammentazione e la fragilità dell'io, così come la sua straordinaria resilienza e forza autopoietica, accogliendo la bellezza collaterale di tutte le storie possibili, anche di quelle che scelgono di lasciare aperto il finale.

### Bibliografia

- Barthes R. (1969). *Introduzione all'analisi strutturale dei racconti*. In AA.VV. *L'analisi del racconto*. Roma: Bompiani.
- Benedetti C. (2021). *La letteratura ci salverà dall'estinzione*. Torino: Einaudi
- Calvino I. (1979). *Se una notte d'inverno un viaggiatore*. Torino: Einaudi.
- Candiani C. (2021). *Questo immenso non sapere. Conversazioni con alberi, animali e il cuore umano*. Torino: Einaudi.
- Ceruti M. (1989). *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*. Milano: Feltrinelli.
- Ceruti M. (2007). Punti ciechi, ecologie del cambiamento, dinamiche di auto-eco-organizzazione. *Rivista Italiana di Gruppoanalisi*, 1.
- Chambers A. (2011). *Siamo quello che leggiamo*. Modena: Equilibri.
- Curi U. (1995). *Endiadi: figure della duplicità*. Milano: Feltrinelli.
- Eco U. (2004). *Storia della bellezza*. Milano: Bompiani.
- Eco U. (2007). *Storia della bruttezza*. Milano: Bompiani.
- Dallari M. (2008). *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Trento, Erickson.
- Dallari M. (2017). La bellezza può essere un obiettivo educativo?, *Encyclopaideia*, 1-4.
- Djicic M., Oatley K., & Moldoveanu M. (2013). Reading Other Minds: Effects of Literature on Empathy. *Scientific Study of Literature*, 3(1): 28-47.
- Dirac P.A.M. (2019). *La bellezza come metodo. Saggi e riflessioni su fisica e matematica*. Milano: Raffaello Cortina.

- Ferrante E. (2007). *La frantumaglia*. Roma: E/O.
- Forster E.M. (1927). *Aspects of the Novel*, Harvourt. New York: Brace & World.
- Freud S. (1919), *Das Unheimliche*. In «Imago», 5 (5-6), pp. 297-324.
- Gardner H. (2011). *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*. Milano: Feltrinelli.
- Garelli G. (2016). *La questione della bellezza. Dialettica e storia di un'idea filosofica*. Torino: Einaudi.
- Gottschall J. (2012). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gualtieri M. (2015). *Le giovani parole*. Torino: Einaudi.
- Hazard P. (1932). *Les livres, les enfants et les hommes*. Paris: Flammarion.
- Hillesum E. (2011). *Diario. 1941-1942*. Milano: Adelphi.
- Hogan P.C. (2011). *What literature teaches us about emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Kant I. (1997). *Critica del Giudizio*. Roma-Bari: Laterza.
- Kant. I. (1998). *Osservazioni sul sentiment del bello e del sublime*. Milano: Fabbri.
- Keen S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford: Oxford University Press.
- Kidd D.C., Ongis M., & Castano E. (2016). On Literary Fiction and its Effects on Theory of Mind. *Scientific Study of Literature*, 6(1):42-58.
- La Rosa V. (2019a). La lettura come condizione formatrice nei primi mille giorni di vita: riflessioni pedagogiche. *Formazione, lavoro, persona*, 29: 95-102.
- La Rosa V. (2019b). Scrittura, lettura, orientamento: suggestioni pedagogiche. In C. Angelini & F. Bocci (a cura di), *L'arte di scrivere. Prospettive a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- La Rosa V. (2020). Nutrire il dialogo tra le culture attraverso le storie: riflessioni pedagogiche. *Educazione interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 1(18): 88-97.
- Montessori M., & Munari B. (2020). *Toccare la bellezza*. Mantova: Corraini.
- Nikolajeva M. (2013). Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher*, 67 (4): 249-254.
- Nikolajeva M. (2014). *Reading for learning. Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nietzsche F. (2009). *La nascita della tragedia*. Torino: Einaudi.
- Oatley K. (2008). The Mind's Flight Simulator. *Psychologist*, 21: 1030-1032.
- Pareyson L. (2002). *Estetica. Teoria della Formatività*. Milano: Bompiani.
- Pievani T. (2019). *Imperfezione. Una storia naturale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pirandello L. (1973). *Tutti i romanzi*. Milano: Mondadori.
- Rodari G. (2015). *Chi sono io? I primi giochi di fantasia*. Einaudi: Torino.
- Sartwell C. (2004). *Six Names of Beauty*. London: Routledge.

- Scardicchio A. C. (2019). L'oscurità acceca eppure/oppure libera. Paradossi logici e "creatività sistemica" intorno ai nessi tra vincoli e possibilità. *Metis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 1: 394-410.
- Scardicchio A. C. (2020). *Metabolè. Speranza, resilienza, complessità*. Milano: FrancoAngeli.
- Schiller F. (2005). *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo. Callia o della bellezza*. Roma: Armando editore.