

## SAGGI – ESSAYS

### PER UNA PEDAGOGIA DEL SENTIRE. IL FUOCO E LA SAGGEZZA DI MAESTRO E ALLIEVO

*di Maria D'Ambrosio*

Lo scritto propone una riflessione sulla relazione educativa, sul rapporto “patico” tra maestro e allievo, e incontra il *saggio senza idee* di François Jullien (1998) e la *beata mensa* di Dante nel *Convivio*. La proposta epistemica è di una pedagogia del sentire perché ciascuna *creatura vivente* (Dewey, 1934) sia colta attraverso la sua apertura al mondo, nella reciprocità del gesto del toccare/penetrare e quindi nutrire/crescere, per riconoscere il bisogno di educazione – *educazione sentimentale*, direbbe Flaubert – e di farne emergere adeguate pratiche educative.

The paper proposes a reflection on the educational relationship, on the “pathic” relationship between teacher and student, and encounter the “the wise without ideas” by François Jullien (1998) and the “blessed table” of Dante in the *Convivio*. The epistemic proposal is of a “pedagogy of feeling” because each *living creature* (Dewey, 1934) is grasped through its openness to the world, in the reciprocity of the gesture of touching/penetrating and therefore nourishing/growing, to recognize the need of education – sentimental education Flaubert would say – and to bring out educational practices.

#### *1. Prologo a una fenomenologia del sentire*

«La completa padronanza del soggetto  
si trova un istante sospesa,  
scalfita dall'infinito dell'altro  
senza fusione,  
in questo ignoto dell'incontro».  
François Jullien, *Alterità*

Nella spaziatura che s'apre tra l'io e l'altro, mi muovo per riflettere sulla formazione al tempo presente e sulla necessità, pure di ogni tempo, degli incontri e dei legami significativi perché la formazione si realizzi nella sua carnale ed estetica pur effimera/simbolica sostanza. Un bisogno di contatto e di contagio, di interrelazione, che suona proprio come suggerisce Jullien (2018) a scalfire la padronanza e la completezza del soggetto per sperimentarne l'apertura possibile e la plasticità del divenire. Un bisogno che è di formazione alla formazione, come per Socrate il sapere di non sapere o per Morin la conoscenza della conoscenza. La necessità degli incontri che mobilita il sentire perché ciascuna *creatura vivente* (Dewey, 1934) si apra al mondo, si lasci toccare/penetrare e quindi nutrire, attivando quel complesso processo metabolico che chiamiamo crescita o formazione continua. Si tratta cioè di riconoscere il bisogno, e il diritto, all'educazione: *educazione sentimentale*, direbbe Flaubert. Un bisogno e un diritto che restituiscono profondità al vivere, e riconoscono quel fondo come la sostanza stessa dell'esistere e come territorio da esplorare secondo quel movimento inquieto attraverso cui ciascuno si interroga su se stesso. Nello spazio tra sé e l'altro, dunque, si fa esperienza del conoscere come pratica nomade e si può incontrare il maestro in forma di *saggio senza idee* (Jullien, 1998), e muoversi generando insieme un "terzo spazio" che è quello del divenire (dell'essere, del pensare, del conoscere).

Formare al sentire, all'esplorare e al conoscere se stessi, produce un "terzo spazio": il "terzo posto" è la spaziatura dove ci si può realizzare come "terzo-incluso" (Serres, 1991), senza che la dimensione individuale perda quella collettiva che ne è l'origine.

Senza che la dimensione relazionale del divenire si polarizzi su l'uno o l'altro, ma sia la condizione generativa di quel "terzo" che apre il gioco vitale del prendere forma e dell'oltrepassare la propria origine, andando di soglia in soglia, de-centrandosi e dando corpo a quella oscillante spaziatura che serve ad aprire nuove "vie" al *singolare plurale* (Nancy, 1996).

In quella spaziatura oscillante che connota ogni processo formante, riconosciamo al corpo, in quanto sistema sensorio e motorio che opera come sofisticato e complesso *medium* tra essere e mondo, la funzione di dispositivo fondante la relazione educativa. Il corpo in formazione è corpo mimetico che "lavora" immagini, suoni, altri corpi e altri dati, ed è corpo artigiano, corpo d'atleta e d'esploratore che canta le glorie dei maestri, dei Mece-nate e dei Virgilio e delle Beatrice, e quel canto, come per Dante, è già altra opera. Opera di un maestro che ha i suoi maestri, è vaso e vasaio, perché ognuno possa dire di sé: «Eccolo incandescente; rigenerato dalla scienza e dalla morte degli uomini, eccolo, spirito, lingua di fuoco, seme di soli» (Serres, 1991, p. 171). E di un fuoco, ovvero di un principio generativo, ne ha bisogno tutta la materia perché sia viva: di un fuoco che consenta ai dati di essere non solo immagazzinati, registrati, ma poi anche elaborati, stratificati, e produrre nuova cognizione e autonoma capacità di azione. L'autonomia è del corpo che cattura, ascolta, e poi ri-suona, e che lascia agire il "fuoco" perché dal patire si generi quel *process* e ne emerga per ciascuno il proprio *dominio* e quindi il proprio *accoppiamento strutturale* (Maturana & Varela, 1972).

Il "fuoco" ci segnala una natura patica di quel processo e una soggiacente spinta autopoietica che "media" con il mondo in cui ciascuno è situato e con il quale si "accoppia" per prendere distanza dall'assoggettamento e dal controllo. In questo senso, il legame con la guida, con il maestro, con l'*altro*, non segue una traiettoria predittiva ma esalta una postura maieutica ed "eccitatoria" che fa della interazione con l'altro-eroe-maestro la condizione generativa del processo formante e dei suoi molteplici possibili esiti. Il maestro, dunque, è figura archetipica che corrisponde alla necessità per ciascun organismo vivente di situarsi nel proprio am-

biente e di strutturare legami significativi attraverso cui si attiva il fenomeno che chiamiamo apprendimento/formazione/crescita. Il legame, lontano dalla logica della dipendenza o dell'assoggettamento, è generativo e vitale perché è la relazione in grado di aprire all'altro, al turbamento che produce l'apertura e la connessione con un *altro*, differente.

L'*educazione sentimentale*, posta al centro di un pensiero sul pedagogico, va dunque fatta emergere da una prospettiva di matrice relazionale e fenomenologica e praticata così che l'agire educativo realizzi quella dimensione attraverso la quale ciascuno trovi il modo per comunicare e per esistere, trasformando il proprio essere-corpo da mera macchina desiderante a sistema vivente auto-poietico in divenire. In questo senso, l'interconnessione tra *bios* dell'organismo vivente e suo ambiente fa del *bios* stesso una categoria "impura" perché aperta, per necessità, al fuori del mondo che ciascuno incorpora producendo il proprio conoscere e aprendosi a *l'ignoto dell'incontro*.

## 2. Trame epistemiche

La riflessione che intendo animare in questo scritto riguarda il sentire e la sua qualità epistemica, esistenziale e metodologica in quanto categoria "problematica" attraverso cui ripensare il pedagogico e le sue pratiche. Il processo del divenire viene cioè fatto emergere dal sentire-connettersi-legarsi recuperando del divenire stesso la sua matrice che è insieme organica e simbolica. Il legame organico che dal ventre materno si estende al "mondo" e alla sua pluralità multiforme e post-organica fa del corpo di ciascun vivente una macchina sensibile che si organizza per fare di quel legame il dispositivo attraverso cui si struttura l'interazione: il prendere e il dare che disegnano, come una danza, lo spazio che si fa corpo e il "corpo che si fa spazio" (Carpinzano & Latour, 2003). Strutturare e organizzare l'interazione tra corpo e spazio è quella capacità che proprio a partire dal ventre materno poi ciascuno deve sviluppare anche in *nuovi ventri* (Palumbo, 2001) così da e-

stendere le geografie pedagogiche a nuove territorialità possibili. Il *process* del vivente disegna molteplici forme di interazione con l'ambiente ridefinendo il confine della soggettività attraverso quello della intersoggettività. Il vivente è la sua tessitura, il suo intreccio e la possibilità di annodare e riannodare legami in altre trame possibili. In questo senso, ciascuno è tela e pure telaio ed è mano artigiana che mentre fa, come Penelope, disfa e smonta e ricombina per mutare storia, per cambiarne il senso. Anche al tempo degli ambienti intelligenti del post-umano è possibile chiedersi se non sia nello spazio del TRA che l'Io si compie – come *agente autonomo* potremmo dire (Carpenzano, D'Ambrosio & Lator, 2016; Corbi, 2016; D'Ambrosio, 2016a) – senza dover liquidare il Noi e accogliere, senza “fusione”, “l'ignoto dell'incontro” (Jullien, 2018).

In questo scenario il pensiero di Jullien irrompe a ricordare che nel TRA si costruisce il soggetto e la sua possibilità di incontrarsi con l'altro, di fare comunità, di interagire, senza assoggettare né doversi assoggettare. Infatti quello che qui propongo è di collocare in quel TRA l'importanza delle forme sempre diverse di contatto che rendono possibili la comunicazione, l'incontro, l'interazione. Una visione antropologicamente fondata che restituisce centralità all'Uomo rispetto alla Macchina e guarda alla necessità di un Nuovo Umanesimo Tecnologico e Digitale (D'Ambrosio, 2017). Nel nome del progresso, nuovo mito eretto ad apparente riscatto dell'individuo per la conquista della sua individualità, infatti, si è guardato talvolta alle tecnologie come agli strumenti con cui compiere un ulteriore disancoraggio da scuole, maestri, contesti, apprendimenti, e individuare nella creativa espressività il fine ultimo di una esistenza pensata come esibizione e autoaffermazione. L'ignoto viene soffocato dall'istantaneità della reazione al “contatto”, nella ricerca di una risposta immediata, senza “cornice” a orientarne il senso e la decisione, e perciò figlia di un pensiero senza corpo e senza respiro, ancora troppo lineare, che non ammette possibilità di errore o di alternativa perché compie un suo destino. Il digitale e l'effettistica da fotoritocco/taglia-e-incolla sembra avere legittimato una ulteriore deriva

autoreferenziale che tiene da parte la necessità della transazione (D'Ambrosio, 2013), e il suo portato epistemologico e metodologico, mentre la tattilità e l'interattività del digitale restano potenzialità, del mezzo e di chi lo usa, ancora poco esplorate e poco legittimate, come poco esplorato e legittimato il corpo e la dimensione senso-motoria del conoscere di cui è luogo e *medium*. Come se la rivoluzione elettrica non fosse ancora stata integrata in un quadro socio-tecnico ed epistemico da cui far emergere il digitale e la logica non-lineare come paradigma di riferimento. Per certi versi ritengo ci sia ancora troppa resistenza a considerare l'elettricità come la matrice di una rivoluzione che ha fatto da base materiale e culturale per la non-linearità e quindi per il paradigma narrativo (Bruner, 1986; D'Ambrosio, 2004): nonostante alla svolta narrativa si sia accompagnata quella supportata dalla "rete" e dalle neuroscienze, sembra ancora dominare la logica lineare e causale e la sua rassicurante programmazione predittiva contro la progettazione per emergenza (Pfeifer & Bongard, 2007).

In questo senso, la rete, la trama, la tessitura, costituiscono la "matrice" socio-tecnica e pure il quadro epistemico ed esistenziale attraverso cui tornare a pensare e agire la relazione educativa perché si possa realizzare quel terzo spazio e mapparne la stratiforme profondità.

### 3. Tra il maestro e l'allievo: il pensiero e il conoscere si fanno mobili

«Amor che ne la mente mi ragiona  
de la mia donna disiosamente,  
move cose di lei meco sovente,  
che lo 'ntelletto sovr'esse disvia.

Lo suo parlar sì dolcemente sona,  
che l'anima ch'ascolta e che lo sente  
dice: "Oh me lassa! Ch'io non son possente  
di dir quel ch'odo de la donna mia!"».

Dante, *Convivio*, III, Canzone seconda, 0-8

Nel riflettere sui processi del divenire e del conoscere e sulle loro trame emotive, sentimentali, mi sono ritrovata a quella “beata mensa” allestita da Dante più di sette secoli orsono con il *Convivio* e a ripensare l’amore proprio come condizione di quel divenire e di quel conoscere. L’amore come qualità di un sentire che produce conoscenza sensibile e relativa cognizione; amore che muove al congiungersi «sì come ‘l fuoco è disponente del ferro al fabbro che fa lo coltello» (I, XIII, 4). Il fuoco, per Dante come per Aristotele, è il desiderio di sapere ed è generatore del rapporto con una *auctoritas*. Il fuoco “funziona” dunque da veicolo e più precisamente, nel *Convivio* il fuoco è condizione per forgiare la materia, per piegarla e farsene i fabbri. Restando nella metafora di Dante, ciascun fuoco deve incontrare il ferro per fare il coltello. Il prestigio del maestro, sta nel riuscire a rendere realizzabile per ciascuno il compimento del proprio desiderio di scienza. È da questo desiderio che si parte, non senza aver elogiato la sapienza dello scrittore/maestro la cui *auctoritas* consiste nel possesso delle “lettere” capaci di mediare quella sapienza e di porgerla anche a chi quelle “lettere” non padroneggia.

La sapienza del filosofo e dello scienziato che si fanno maestri può liberarsi dal possibile isolamento e condividere “la beata mensa” con chi si trova ancora “in oscuritade” perché la fame, come il desiderio e l’amore per la conoscenza, non bastano a garantire che ci si nutra “come si deve”. Nel nome del raggiungimento della “vertude de la veritade” (IV, III, 10) ci si muove attraverso le stanze del *Convivio* interrogandosi con Dante su chi “eleggere” come riferimento, come “maestro”, tra l’imperatore e il filosofo. Ma, mentre sembra che tutta la trattazione debba decidere tra l’uno o l’altro, nel quarto e ultimo trattato Dante propone un “terzo” punto focale che fa da contrappunto ai due cui ha dedicato le trattazioni precedenti: e quindi “la mala opinione” ovvero la “popolare opinione”. Evidentemente, ciò che conferisce senso alla nobiltà di Federico II come imperatore e di Aristotele come filosofo, sta proprio nella capacità di tenere lontana “la mala opinione” e quindi di mobilitare la ragione come conquista di

ciascuno nella realizzazione e nella soddisfazione della propria natura. La natura umana di cui parla Dante è presente sin dall'avvio del *Convivio* e consiste nella capacità di rispondere al desiderio di sapere, desiderio per il quale ragione e pensiero sono individuati come i veri mezzi per assecondare il naturale amore per la conoscenza. Aristotele è il filosofo-maestro da cui ciascuno può apprendere a divenire maestro. Però può esserlo lo stesso anche l'imperatore, come il nobilissimo Federico II. Importanti, ci ricorda Dante, sono le opere di cui ciascuno è autore. Non ci si può ammantare solo della gloria delle proprie origini ma farsi degni discendenti e testimoniare quella "gentile" nobiltà e bontà con la pratica (dell'amore verso la donna amata che, fuor di metafora, è la filosofia, la scienza) e «fuggire oziositate che massimamente di questa donna è nemica» (IV, I, 8). Proprio per fuggire dall'ozio che è nemico della conoscenza, si giunge al quarto trattato, con la terza canzone, e ci si afferra al tema dell'autorità della scienza/conoscenza per rintracciare nella architettura del *Convivio* la struttura che unisce etica, estetica e poetica invitando a "fuggire oziositate" e a fare del perturbante<sup>1</sup> – della "fame", del desiderio – l'elemento che accende e rimette in movimento ricombinante tutta l'impalcatura di partenza. Nella simbolica di Dante il fuoco è utilizzato in funzione metabolica, in senso fisico e metafisico insieme, perché il desiderio possa spingere alla convivialità per poi condurre verso la ragione: «nel secretissimo de la divina mente!» (IV, XXX, 6). Il fuoco d'amore per la conoscenza si rivela quindi come luce divina. La conoscenza necessita di aprire ed estendere orizzonti per collocarsi ben fuori dalla forza aggregante e unificante cui sembra essersi destinata la cultura di massa alle soglie della postmodernità. La dimensione conviviale suggerita e utilizzata da Dante ben conosce la deriva omologante e oziosa che può condurre a fermarsi davanti all'autorità degli insegnamenti del maestro, ma trova nel fuoco quel principio festante del banchetto

<sup>1</sup> Va ricordato che nell'uso proposto da Schelling e poi da Freud, nell'originale tedesco "unheimlich" (perturbante) è l'antitesi di "heimlich" (da Heim, casa), "heimisch" (patrio, nativo), e quindi di familiare, abituale.

che rifugge da un orizzonte unico o omologante e che celebra, proprio attraverso il fuoco, quel principio generativo che riporta al centro la dimensione performativa e artigiana del conoscere. Il maestro-Dante utilizza la metafora viva del banchetto per “cantare” e invocare il suo lettore-allievo «Contra-li-erranti mia, tu te n’andrai» (IV, 141). L’esortazione del maestro è ad andare, ad allontanarsi dal maestro. Conoscere è atto per-formante *in process* di cui la metafora metabolica della mensa e del cibo mettono insieme la necessità del nutrimento, l’autorità del maestro e delle sue pietanze con la varietà di chi partecipa al banchetto ma è invitato ad *andare* via, da buon seguace, seguatore lo chiama Dante, confutando il maestro. L’opera del maestro fa da *medium* perché i suoi stessi lettori si facciano autori di altre opere realizzate in nome della donna amata, dell’amica conoscenza. Dante a questo proposito ricorda che autore deriva dal «vucabulo greco “autentin” che significa “degno di fede e d’obediencia”» (IV, VI, 5-6) e che, a sua volta da autore proviene “autoritade”. In nome dell’autorità che contiene l’autore e la sua opera, si produce un cammino. Il cammino del discepolo-camminatore, partito dal suo maestro e capace di guardarsi «da li falsi profeti» (IV, XVI, 10), si fa consapevole delle proprie radici, dell’origine delle proprie conoscenze, seppur prodotte per due differenti vie, la via attiva o la via contemplativa, e con due risultati differenti come la cera e il miele per le api. L’opera, dunque, ci dice dell’autore; l’opera: più o meno «frutto di vera nobilitade» (IV, XIX, 10).

A Dante, a distanza di sette secoli, pare faccia eco François Jullien (1998), proprio come a proseguire quel discorso utilizzando l’*altro della filosofia* come spazio del processo continuo generativo del pensare. *Il saggio è senza idee*, titola Jullien (1998), come a dire che tra il filosofo e l’imperatore lasciamo farsi spazio la figura del saggio: quello che sapientemente alimenta il pensiero ma non lo ferma in una posizione:

il saggio terrebbe costantemente *tutto aperto* perché tiene sempre *tutto insieme* [...]. Mentre bisogna riconoscere, volgendosi al lavoro della filosofia, che ogni idea avanzata chiude nel momento stesso in cui apre; più esattamente, comincia a chiudere altri punti di vista possibili per a-

prire la strada al proprio: vi sarebbe una cecità necessaria ma al tempo stesso arbitraria, all'inizio del filosofare (Jullien, 1998, p. 8).

Il pensiero è rappresentato come un piano: è piatto, orizzontale, e, come il “Cielo”, può essere percorso in direzioni differenti intersecando molteplici traiettorie. Il Cielo, «il terzo ciel» (II, 5), il cielo di Venere, portatore di «luce nuova» (I, XIII, 12) e la profondità della trattazione sono d'altronde dichiaratamente gli orizzonti indicati da Dante nel *Convivio*. Dalla metafora del dono del “pane orzato”, il Poeta tra prosa e lirica, intende aprire lo sguardo alla stella da cui proviene la luce di cui vuole svelare l'origine, così da condurre ben oltre una conoscenza “semplicemente di fuori” delle cose, e coglierne «la loro bontade» (I, IV, 3) – la “reale essenza delle cose”, dice Cudini in nota. Sensi e ragione si trovano drammaticamente separati come l'uomo e la bestia, eppure per accedere all'essenza delle cose, a una conoscenza profonda da connettere a una dimensione cosmica e quindi alle intelligenze angeliche, Dante indica proprio la “diversitade”, le due forme diverse di pensiero, come viatico per la scienza: una erranza che consente di muoversi in cieli differenti fino a quello corrispondente alla Fisica e alla Metafisica oltre cui si prospetta la scienza morale e la scienza divina. Dove «per cielo io intendo la scienza e per cieli le scienze, per tre similitudini che li cieli hanno con le scienze massimamente; e per l'ordine in che paiono convenire» (II, XIII, 2).

La spazialità aperta del pensiero ci suggerisce, con Jullien che «la saggezza dà luogo non a progressione ma a *variazione*» (Jullien, 1998, p. 11). La figura del saggio chiama in causa il Maestro la cui saggezza «è da assaporare», dice Jullien (1998, p. 11), perché non si spiega ma va incorporata, proprio come il cibo evocato nel *Convivio* di Dante. Se la saggezza è da assaporare e produce variazioni, la metafora conviviale serve a Confucio come a Dante, per spostare il fuoco dalla conoscenza e dall'amore per la conoscenza verso l'autorità del maestro, verso quell'autorità che lavora sulle variazioni – alla Bach, al clavicembalo – e deve tanto a Confucio. Per sostenere e rintracciare le origini del *saggio senza idee*, Jullien

(1998) cita infatti un passaggio chiave dei *Dialoghi* di Confucio: «Le quattro cose di cui il Maestro era privo: era senza idea (privilegiata), senza necessità (predeterminata), senza posizione (fissa) e senza io (particolare)» (IX, 4).

La fisionomia del saggio vicina alla tradizione cinese da Confucio si unisce a quella occidentale della classicità aristotelica e spazia ma non divide né confina le idee in territori di appartenenza. François Jullien (1998) parla del saggio Confucio come “senza idee”: «non solo perché un’idea è troppo individuale (provenendo da un punto di vista particolare), ma anche perché un’idea è troppo generale: trascende abusivamente la differenza dei “momenti”» (p. 19). Quell’invito al mettersi in cammino che è di Dante e che torna a risuonare in Jullien (2009), trova nella variazione la condizione dell’essere e del conoscere cui s’apre la possibilità e la differenza come *humus* per le *trasformazioni* (*silenziose*). La posizione “media” del maestro sta quindi a rappresentare una medialità mobile, generativa della possibilità stessa della variazione. Come il pulsare di focosa materia cosmica e stellare che compare nelle tombe egizie, in quelle etrusche. Nella volta giottesca della Cappella degli Scrovegni, nel cielo che Dante evoca come orizzonte della sua beata mensa dove il legame con «la cosa amata» (III, II, 3-4) è necessario perché fa da *medium* perché corpo e intelletto si illuminino come fa il sole con il cielo e tutto ciò che fa risplendere.

#### 4. Elogio del crescere. Senza paura del fuoco

«Sono qui tutti  
salvo quelli che non sono venuti  
per motivi diversi  
quelli che avevano altro da fare  
quelli che non amano la poesia  
quelli che si sono dimenticati di venire  
quelli che si sono ammalati  
quelli che hanno dovuto partire improvvisamente

quelli che all'ultimo momento hanno deciso di non venire  
per motivi diversi  
alcuni accettabili altri inaccettabili come  
la paura del fuoco».  
Nanni Balestrini, *Il pubblico del labirinto*

Condotti da Dante, di stanza in stanza, a cercare il maestro e il poeta, ad accendere il fuoco e a tenerlo vivo come a tenere viva la fiamma che tiene in vita la trasformazione che ci fa atleti – a superare limiti che sembravano invalicabili – abbiamo ritrovato lo splendore del corpo e la sua luminosa essenza. Una luminosa essenza ritrovata cercando la propria stella mediante la quale ci si scopre generatori di luce: quella luce che ciascuno trova e lascia risplendere grazie alla fatica della ricerca. Quindi la “stella” è una “via”, la via-maestra o il “mezzo” per esplorare e attraversare anche territori sconosciuti da cui si emerge esibendo altra luce e producendo altre ombre. Nella pluralità di media/maestri non può bastare però la seduzione e la fascinazione: perché il *medium* si faccia strada-maestra, c'è bisogno di percorrerla, di attraversarla, di lasciar traccia del transito così da tracciare altre traiettorie e aprire a trasformazioni possibili. Questa, in sintesi, anche la metodologia che emerge da una certa pedagogia del sentire.

Proprio nel senso della trasformazione, guardando alla luce e allo splendore del corpo, alla sua cangiante materia stratiforme e mobile, e alla sua crescita, al suo «divenire manifesto, [...] in bella mostra» (Jullien, 2009, p. 10) ho dedicato spazio e prestato orecchio a quanti come François Jullien considerano centrale il concetto del «crescere (perché) non vediamo crescere: gli alberi, i bambini. Solo che un giorno, quando li si rivede, si resta sorpresi del fatto che il tronco sia già diventato così massiccio o che il bambino ormai ci arrivi alla spalla» (Jullien, 2009, p. 10). Crescere dunque è fenomeno manifesto perché tocca la forma, le dimensioni, e al tempo stesso è processo complesso (invisibile) che riguarda il corpo e il suo rapporto con tutto quello che lo nutre e che chiamiamo ambiente: è quel processo “fenomenale” che non

procede per accumulazione ma per trasformazione, e segue un andamento non-lineare, curvo, a connettere e a intrecciare per comporre e ricomporre, secondo una logica combinatoria che va incorporata e praticata perché ognuno possa *districarsi*<sup>2</sup> dagli spazi e dai mondi nei quali sembrerebbe essere irrimediabilmente soggiacente. Crescere dunque può essere inteso come processo del districarsi, per sottrarsi al dispositivo operante in forma di mito, verità o ragione e metter mano a quelle “macchine” apparentemente sovradeterminate che sono la Storia e la sua sacralità. La formazione come transizione da una forma a un'altra ha necessità di una spinta a eccedere, a sviare da quei dispositivi, a spostarsi e smarrire la “retta via”, così da spingersi oltre usando la posizione mediana del maestro per aprirsi, come aprire la bocca per gustare il pasto, per esplorare, mappare e conoscere altre territorialità che sconfinano nella propria profondità. Quello spostamento segna un attraversamento della via mediana e inaugura un tracciato non più lineare ma fatto da intrecci e sovrapposizioni che corrispondono a una architettura dalla geometria complessa e non più solo cartesiana. Il movimento e l'azione sono principi fondanti e condizione necessaria perché si realizzi l'intricato processo formante.

Mentre il percorso tracciato a partire da Dante e fino a Jullien, ci sembra avere restituito centralità alla relazione TRA allievo e maestro e quindi avere aperto quello spazio a una mimetica che non è copia, non è trasmissione, ma comprensione, relazione, interconnessione: in una parola, vita. Il maestro è necessario ma non basta a se stesso. Come l'allievo non va lasciato solo: in bottega, come in classe. L'intreccio dunque è quello che si produce tra sé e l'altro, secondo variazioni, le più diverse e non prevedibili. Per districarsi dall'ordine prestabilito, bisogna conoscere l'intrico e muoversi secondo quella logica non più solo lineare ma reticolare. Tessere e ri-tessere la propria tela recupera la complessità

<sup>2</sup> Per il concetto di “intrico” il riferimento è ad Habermas e al suo *discorso filosofico della modernità*. Per una lettura critica cfr. Carmagnola F., *Il mito profanato. Dall'epifania del divino alla favola mediatica*, Meltemi, Milano 2017.

dell'intreccio e la fatica, come d'atleta, che forgia la materia sfidando la paura del fuoco.

D'altronde, addentrarsi in quella già molto densa e labirintica materia conviviale che Dante offre nel *Convivio*, ci ha fatto riconsiderare il fuoco come quella necessità per pensare al conoscere e al formarsi come processo che tocca, muta, riplasma e può tracciare altri destini per chi forma e chi si forma e chiede a ciascun commensale di evitare la "pastura" – dello sfavillio e dello splendore di taluni schermi e di molte vetrine – e di mettersi all'opera, usando anche la mediazione dell'opera, mettersi alla ricerca della propria stella, e andare, mettersi cammino. Lungo quel cammino che si incurva e spazia nell'altrove, se non al maestro, si prova ad affiancarsi al fratello o alla sorella maggiore e a quei compagni di viaggio che non suonano come gang o banda, né come setta di cui emulare il "capo", bensì come quell'*altro* che ti ricordi di *adolescere* (ad-alere: nutrire) ovvero della necessità del nutrimento che genera crescita. Perché la crescita è come il "criscito" per il pane: non bastano gli ingredienti a farne l'insieme ma deve intervenire il processo di lievitazione a legare il tutto e a renderlo nutriente. Il criscito, il lievito madre: si unisce all'impasto e va lavorato per unire bene il tutto, prima che venga cotto e diventi pane gustoso e nutriente. Il pane il cui impasto ha conosciuto il calore delle mani di chi lo ha lavorato prima di incontrare il fuoco che lo cuocerà; e ha impiegato del tempo per crescere e trasformarsi da impasto lievitato in cibo fragrante. Il pane dunque che contiene una grande sapienza relativa alla crescita e al nutrimento e la cui pasta di origine suggerisce la plasticità di una materia cui puoi dare tutte le forme che vuoi. La pasta del pane è metafora della plasticità del corpo che va "lavorato" allenato, come quello di un atleta. "Lavorato", trasformato, mutato, esteso, perché impari l'arte di apprendere e di rispondere in maniera adattiva/proattiva al mondo e possa trovare la mano del maestro da simulare e incorporare per andare oltre. Verso quell'oltre di cui non ci sono ancora mappe ma che è pronto a essere attraversato da passo sapiente di chi si allena alla vita, alla crescita, alla loro inquieta bellezza. E nel nome della inquieta bellezza, il "sentire" è la dimensione che viene re-

cuperata come necessaria perché si possa generare un “cognitivo” che ne sia “emergenza”. Un sentire che va “educato” e, prima ancora, risvegliato per poi essere attivato e “formato” in senso “classico”: secondo quella che gli antichi chiamavano *paideia* e che poi abbiamo chiamato *Bildung*, per dire di un Umanesimo da ritrovare e recuperare in chiave pedagogica (Gadamer, 2012), per fare del divenire un fenomeno naturale e artificiale al tempo stesso: quel processo attraverso cui ciascuno si realizza come totalità materiale e immateriale, organica e simbolica, muovendosi tra essere agente e agito. Necessaria, allora, l’Arte come “ambiente cognitivo” – *arte come esperienza*, per dirla con John Dewey – per legittimare e strutturare una teoria/pratica pedagogica che fa dell’Estetica l’asse portante di una strategia educativa *attiva*.

### Bibliografia

- Alighieri D. (1304-1307). *Convivio*.
- Bruner J. (1986). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J. (1990). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringheri.
- Carmagnola F. (2017). *Il mito profanato. Dall’epifania del divino alla favola mediatica*. Milano: Meltemi.
- Carpenzano O., D’Ambrosio M., & Latour L. (2016). *E-Learning. Electric Extended Embodied*. Pisa: ETS.
- Carpenzano O., & Latour L. (2003). *Physico. Fusione danza-architettura*. Torino: Testo&Immagine.
- D’Ambrosio M. (2004). *Attori, scene, autobiografie. Per un approccio narrativo ai media e alla formazione*. Napoli: Liguori.
- D’Ambrosio M. (2006) (a cura di). *Media Corpi Saperi. Per un’estetica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- D’Ambrosio M. (2008). *Discorsi sul divenire dentro i luoghi del contemporaneo*. Napoli: Liguori.
- D’Ambrosio M. (2013a). Tattilità della Bildung: verso una metodologia “embodied” del “fare scienza”. Tra moderno e postmoderno: estetica e po(i)etica come emergenze della formazione. In E. Corbi & S. Oliverio (a cura di), *Oltre la Bildung postmoderna? La pedagogia tra istanze costruttiviste e orizzonti post-costruttivisti* (pp. 75-92). Lecce: Pensa MultiMedia.

- D'Ambrosio M. (2013b). La transazione come pratica dell'agire formativo. Dall'ipotesi bio-culturalista di Bruner allo sguardo fenomenologico-ermeneutico. In F. Chello (a cura di), *La formazione come transazione* (pp. 103-135). Napoli: Liguori.
- D'Ambrosio M. (2016a). La stratificazione multisensoriale della macchina letteraria. Una metodologia intercodice. In E. Corbi (a cura di), *La literacy in lettura. Prospettive pedagogiche e didattiche* (pp. 19-33). Lecce: Pensa MultiMedia.
- D'Ambrosio M. (2016b). Verso lo spazio formante: intercodice multiagente autonomo. *Metis. Mondi Educativi. Temi, Indagini, Suggestioni*, VI(2).
- Dewey J. (1934). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica.
- Gadamer H. (2012). *Bildung e Umanesimo* (traduzione italiana a cura di Giancarla Sola). Genova: Il Melangolo.
- Jullien F. (1998). *Il saggio è senza idee. O l'altro della filosofia*. Torino: Einaudi.
- Jullien F. (2009). *Le trasformazioni silenziose*. Milano: Raffaello Cortina.
- Jullien F. (2018). *Alterità*. Milano: Mimesis.
- Liotard J.F. (1974). *L'economia libidinale*. Firenze: Colportage.
- Liotard J.F. (1979). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.
- Marone R. (2004). *Spazi scritti*. Melfi: Libria.
- Maturana H., & Varela F. (1972). *Autopoiesi e cognizione*. Venezia: Marsilio.
- Maturana H., & Varela F. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Palumbo M.L. (2001). *Nuovi ventri. Corpi elettronici e disordini architettonici*. Torino: Testo&Immagine.
- Pfeifer R., & Bongard J. (2007). *How the Body Shapes the Way We Think*. Cambridge: A Bradford Book Mit Press.
- Schiller F. (1794). *L'educazione estetica*. Palermo: Aesthetica.
- Serres M. (1991). *Il mantello di Arlecchino. Il "terzo istruito": l'educazione dell'era futura*. Venezia: Marsilio.