

Educare al poetico?

di *Elena Madrussan*

elena.madrussan@unito.it

The relationship between education and poetry, concerning a personal and intimate aspect through the reader and the text, is perhaps the most difficult to grasp and to depict. For this reason, it would be more suitable to refer it, on the one hand, to 'self-formation' and, on the other hand, to the 'ineffable' of poetics. It deals with two paradigms of cultural life that need sensitivity and attention, caring and listening. Although they don't seem to match with the present time (the time of usefulness, of performativity, of aloofness), the self-formation and the experience of ineffable are two dimensions that explicitly go through and characterise current youth. In many ways. Then, the Educator has the task to show the path that, through Arts, leads everyone to him/herself.

Keywords: Formation of self, Poetics, Ineffable.

L'educazione all'estetico come "itinerario esistenziale"

Partire dall'idea che esista una relazione significativa tra l'educazione e il poetico implica, in via preliminare, almeno un paio di precisazioni. La prima riguarda il fatto che, sebbene il poetico sia un campo d'esperienza estetica della cultura e del mondo assai più ampio di quello che riguarda strettamente la poesia, esso comincia ad essere esplicitamente riconosciuto, molto spesso, proprio attraverso la poesia, in quanto essenziale pertinenza della creazione artistica. L'espressione "educare al poetico", da questa prima angolazione, convoca l'istruire, ossia l'apprendimento (e l'insegnamento) di un sapere assai complesso, spesso sfuggente alle forme della normalizzazione della conoscenza entro schemi di significati riconducibili al piano dell'acquisizione e della valutazione di una competenza.

Di qui, tuttavia, la seconda precisazione, che riguarda un'accezione più ampia dell'educare, quella legata alla formazione dell'io – della personalità e della visione del mondo soggettivi – che trova nel mondo di cultura e nelle sue

manifestazioni letterarie e artistiche un'insostituibile materia di esercizio e di comprensione. In questa direzione, Giovanni Maria Bertin vedeva nell'educazione estetica «un'azione di rottura nei riguardi di una vita orientata sul piano della banalità e dell'insignificanza»¹, Antonio Erbetta rintracciava nell'esperienza poetica il «ritorno alla propria essenzialità esistenziale» capace di farsi «itinerario esistenziale e, per ciò stesso, progetto etico-intellettuale»² e Franco Cambi legge la poesia come «cura di sé», pratica in grado di «far crescere l'interiorità, la sensibilità, la ricerca/donazione di senso»³.

Si ribadirà, allora, che, anche nello spettro del poetico, educazione e conoscenza, formazione e istruzione, sono inscindibili, perché non c'è costruzione della propria forma se non – soprattutto – attraverso la conoscenza. Ma, sebbene non sia mai superfluo riaffermare la responsabilità educativa della scuola come ciò che segna i destini pedagogici – e non solo latamente culturali – di ciascuno, una volta detto questo, non si è ancora detto molto.

Per illimpidire, in punto d'avvio, i contorni della congiunzione tra poetico ed educativo che qui s'intende trattare, considerando l'educativo nelle sue diverse accezioni, sarà, forse, utile mettere a fuoco un dato di realtà ricorsivo. A fronte di situazioni scolastiche anche molto diverse tra loro, preadolescenti e adolescenti della scuola secondaria mostrano di apprezzare e, talvolta, di amare la poesia. Se è vero che l'adolescenza è «la vera età poetica» perché «è lì che la personale comunicazione con la poesia prende corpo»⁴, è anche vero che essa s'insedia nell'interiorità ancorandosi soprattutto a due aspetti: il vissuto, da un lato, e dall'altro lato, l'allusività della parola. Vissuto evocato ed espressività della parola poetica intrecciano, quindi, una relazione di senso che reca con sé tutta la sorpresa dei nuovi incontri. Che questo significhi fin

¹ G.M. Bertin, *L'ideale estetico*, La Nuova Italia, Firenze, 1974, p. 217.

² A. Erbetta, *Il paradigma della forma*, Anicia, Roma, 1992, pp. 68 e 70.

³ F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari, pp. 141 e 142.

⁴ Ivi, p. 139.

da subito “conoscere” la poesia, in ordine alle sue strutture linguistiche, ai suoi canoni e alle sue metriche, alla sua storia, alle sue semantiche, è, ovviamente, altro discorso. Un discorso che, seppure non marginale, qui viene affrontato in quanto pertinenza della formazione della personalità individuale, ossia della coltivazione della propria soggettività e della costruzione della propria visione del mondo. A conferma di ciò, occorrerebbe non dimenticarsi, anche nelle pratiche d’insegnamento, delle parole di Rilke, quando affermava che «le opere d’arte sono di un’indicibile solitudine e nulla le può raggiungere poco quanto la critica»⁵.

Ciò che qui interessa, allora, è il fatto che l’origine e il senso dell’affezione al poetico possono facilmente essere riconosciuti nel campo del sensibile come esperienza della relazione tra io e mondo. Senso di comunanza, insufficienza della parola meramente descrittiva, parzialità della razionalità logica, apertura al sensibile come accesso profondo ad una dimensione insieme inafferrabile e irrinunciabile della propria soggettività, circoscrivono lo spazio di un incontro culturalmente intenso e formativamente fecondo. O, come sosteneva Bertin, capace di far fronte a quell’esigenza di superamento che qualifica «l’uomo come tale»⁶.

Ed in effetti l’esperienza estetica tutta, e quella del poetico in particolare, reca con sé almeno una delle dimensioni fondamentali dell’autopoiesi esistenziale: quella dello scarto dalla realtà come dominio, in direzione di una creazione della propria forma che, invece, sappia cogliere nel possibile una risorsa irrinunciabile. È stato Paul Valéry, d’altra parte, ad affermare che la poesia serve «per opporsi all’indole prosaica del lettore»⁷, conducendolo, quindi, al di là dell’abitudine dello sguardo, al di là dell’esperienza confermativa, al di là del tempo presente, al di là dell’utile. Educare al poetico,

⁵ R.M. Rilke, *Briefe an einen jungen Dichter. Briefe an eine junge Frau. Über Gott. Zwei Briefe* (1929-1930), *Lettere a un giovane poeta. Lettere a una giovane signora. Su Dio*, trad. it. di L. Traverso, Adelphi, Milano, 1980, p. 25.

⁶ Ivi, p. 227.

⁷ P. Valéry, *La caccia magica*, a cura di M.T. Giaveri, Guida, Napoli, 1985, p. 123.

con ciò, ha a che vedere proprio con la tensione verso il superamento e verso l'ulteriorità di senso, il quale non può essere perso di vista neanche dall'apprendimento 'applicato' e filologicamente corretto dei canoni letterari.

Educare al poetico. Tre istanze e una direzione

Non a caso, a proposito delle qualità educative della poesia, Franco Cambi ritiene che essa «conduce l'esperienza interiore verso un "luogo" dove tutta la realtà (e noi in lei) si riafferma *ab imis*, in forma primigenia, si salda a un linguaggio che ri-dice e ri-fonda il mondo»⁸. Così, la lettura poetica funge da "varco" verso un'interiorità che, singolare e solitaria, può scoprire la forza interpretativa del proprio vissuto. Ma apre anche ad una nuova esteriorità, ri-vista, ora, sotto una nuova luce e con un nuovo sguardo. Avendo per filtro i versi, il residuo interiore dell'esperire stesso diventa oggetto di riconoscimento, di valorizzazione, di compartecipazione. Attraverso un linguaggio non pragmatico, la parola acquista quella risonanza veritativa che, giacendo in fondo al vissuto, lo colloca al di là della descrizione, oltre la memoria e le sue falsificazioni, facendolo attecchire nel terreno del *proprium* soggettivo, il quale, adesso, sa di poter valere nel mondo.

Esemplarmemente, nelle sue *Lettere ad un giovane poeta*, nelle quali Rilke era chiamato dal giovane Kappus a farsi "educatore" suo malgrado, è scritto che «la maggior parte degli avvenimenti sono indicibili, si compiono in uno spazio che mai parola ha varcato»⁹. Proprio l'avvertimento dell'indicibile e il tentativo del suo avvicinamento attraverso la parola poetica costituiscono, allora, quell'irrinunciabile esigenza originaria di senso che 'manca' al soggetto in cerca di orizzonti non ovvii.

Ma se, lungo questa relazione, il poetico riguarda sia l'artista sia il suo lettore, e se è il tramite di approssimazione e di emersione dell'io come cifra

⁸ F. Cambi, *Poesia e cura di sé*, in Id., *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010, p. 137.

⁹ R. M. Rilke, *Lettere a un giovane poeta*, cit., p. 13.

della relazione soggetto-mondo, allora il poetico ha bisogno di educatori che indichino la via dell'indicibile e dell'ineffabile. Una via che, nella cultura europea contemporanea, segna il passo anche della riflessione filosofico educativa, a certificare, così, l'essenzialità di una rielaborazione del non-visibile sensibile sempre più accentuata¹⁰.

Una volta individuato il campo d'attrazione del poetico nella sua irriducibilità alla parola convenzionale e pragmatica, o meglio: una volta individuato il campo d'attrazione del poetico in ciò a cui la parola *allude*, come terreno più proprio dell'espressione dell'umano, che tutti possono riconoscere e sentire, e fatto di questo campo lo spazio elettivo della formazione dell'io capace di superare i limiti del "qui ed ora" per inoltrarsi nell'esperienza del possibile, rimane una domanda pedagogicamente decisiva: come educare alla sensibilità poetica? Può l'insegnante imparare a 'far sentire' il poetico, anziché 'insegnare', magari didascalicamente, la poesia?

La risposta non è certo rinvenibile nel metodo didattico, né nell'indagine linguistica dell'espressione, quanto nello stile esperienziale di chi educa e nei contenuti stessi del poetico, del 'dire altrimenti'. Il possibile è, infatti, categoria pedagogica centrale per la progettualità esistenziale. Almeno dalla tradizione fenomenologico-esistenziale in poi, l'educazione può essere concepita come quell'esperienza vissuta di sé e del mondo che chiede non solo di essere compresa ma anche di essere agita e trasformata¹¹. Il possibile, sfuggente a sua volta alla descrivibilità, resta comunque l'orizzonte di senso

¹⁰ A tal proposito si rinvia almeno a: G.M. Bertin, *L'ideale estetico*, cit.; G.M. Bertin, *Disordine esistenziale e istanza della ragione*, Cappelli, Bologna, 1981; M. Gennari, *L'educazione estetica*, Bompiani, Milano, 1994; M. Dallari, *A regola d'arte. L'idea pedagogica dell'isopoiesi*, La Nuova Italia, Firenze, 1995; M. Dallari, *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*, Erickson, Trento, 2005; P. Mottana, *L'opera dello sguardo. Braci di pedagogia immaginale*, Moretti&Vitali, Bergamo, 2002; F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, cit.; G. Tognon, *Est-etica*, La Scuola, Brescia, 2014; *Studi sulla formazione*, "Dossier. Sulla formazione estetica. Tra soggetto e scuola", anno XVII, n. 2, 2014, pp. 7-79.

¹¹ P. Bertolini, *L'essere pedagogico*, La Nuova Italia, 1988; P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica*, La Nuova Italia-RCS, Firenze-Milano, 2001; A. Erbetta, *L'educazione come esperienza vissuta* (2005), Ibis, Como-Pavia, 2011; A. Erbetta (a cura di), *Decostruire formando*, Ibis, Como-Pavia, 2010.

dell'educare e dell'educarsi. Di qui, anche, la difficoltà, per l'educatore, di muoversi verso quell'orizzonte, differente per ciascuno dei suoi interlocutori, senza pregiudicarne il cammino. Con un'aggravante, o una difficoltà ulteriore: quella già intravista, a suo tempo, dall'Heidegger interprete dell'epoca «della notte del mondo»¹², in cui la cesura tra esigenza interiore e richiesta mondana sembra non lasciare spazio – se non nei termini estetizzanti della fuga dalla realtà – a nessuna coltivazione del possibile. Proprio in questa chiave, allora, l'antieconomicità di poetico e riflessivo, di vissuto e pensato, si raccordano nelle forme di resistenza all'istanza dell'utile, del produttivo, del risultato.

Riepilogando: nel quadro di un tempo in cui l'estetico e il poetico rischiano di essere ridotti o ad evasione o ad esercizio elitario del gusto¹³ – e perciò resi culturalmente inservibili –, lo spazio d'azione educativa, liminare¹⁴ e resistente¹⁵, *al* poetico significativo non può che fare leva sulle tre assi della parola, della rottura/superamento del senso e dell'esperienza interiore. Tutte e tre in direzione di un possibile, che andrà chiarito meglio.

La parola, che, heideggerianamente, “apre”. A fronte di esperienze della cultura tese a spiegare oppure a interpretare il sapere, il poetico lavora sull’“inespresso”, lasciando, appunto, aperti i possibili significati di quel dire. Che è un dire mostrando una direzione, non certificando un sapere. Così, Heidegger può sostenere che «il modo in cui l'uomo esperisce l'arte ne decide l'essenza. L'esperienza vissuta è fatta valere come criterio originario non solo del godimento artistico, ma della stessa produzione dell'opera»¹⁶.

¹² M. Heidegger, *Holzwege* (1950), trad. it. di P. Chiodi, *Sentieri interrotti* (1968), La Nuova Italia, Firenze, 1984, p. 248.

¹³ È soprattutto grazie alla sociologia riflessiva di Bourdieu che la determinazione sociale del gusto e dell'esperienza estetica è emersa con maggior chiarezza e puntualità. Cfr. P. Bourdieu, *La distinction* (1979), trad. it. a cura di M. Santoro, *La distinzione. Critica sociale del gusto*, il Mulino, Bologna, 2001.

¹⁴ A. Erbetta, *Luoghi di crisi. Sulla pedagogia come critica della pedagogia*, il Segnalibro, Torino, 1994.

¹⁵ M. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza*, Clueb, Bologna, 2009.

¹⁶ M. Heidegger, *Sentieri interrotti*, cit., p. 62.

Per altro verso, con Blanchot, sappiamo che, in quanto «opera», la poesia «dà voce, nell'uomo, a ciò che non parla, all'innominabile, all'inumano»¹⁷.

L'apertura sembra dunque stare nel legame tra ciò che non è esplicitamente detto, cioè che rimane *sottotraccia* o *oltre* la parola poetica, e l'incarnazione nell'esperienza vivente e vissuta di un con-sentire, di una prossimità. Restando la parola ancoraggio indispensabile della relazione tra lettore e testo, essa libera, tuttavia, l'esperienza dell'ineffabile, intesa come quell'incanto *charmant* che Jankélévitch descrive appunto come un con-sentire segreto, tanto che «l'operazione incantevole è letteralmente poesia»¹⁸. Una parola, insomma, che rapisce perché “dà voce a ciò che non parla”, agganciando il lettore all'esperienza che egli stesso ne ha, nell'ambito del *proprium* soggettivo, per condurlo fuori e al di là della fattualità, conducendolo nello spettro degli interrogativi possibili che il con-sentire stesso dischiude. In ciò, la poesia rimane solo cominciamento e la sua parola è, insieme, circoscritta dai propri confini metrici e semantici e tesa verso l'allusività del mondo a cui rinvia. Il poetico, quindi, inizia a mostrare il possibile e lo consegna inopinatamente al suo lettore. Diventando, a quel punto, *silenzio* ineffabile, tempo dell'attesa, il poetico rimane, allora, sospeso.

La parola poetica dà inizio, in questo senso, a quella consapevolezza di poter-essere, poter-capire, poter-significare che è l'educazione. Sempre secondo Jankélévitch, infatti, «la poesia è l'arte di fare del nuovo con la cosa più vecchia del mondo: non con parole straordinarie, ma con la lingua di tutti»¹⁹. Ciò che accade da lì in poi, dopo l'incontro tra esperienza soggettiva e accordo sensibile con la parola poetica, ciò che accade nella percezione estetica e culturale del ricevente, è questione che ha a che vedere con la forma della propria personalità. Una forma che il lettore stesso è chiamato a forgiare,

¹⁷ M. Blanchot, *L'espace littéraire* (1967), trad. it. *Lo spazio letterario*, Einaudi, Torino 1975, p. 202.

¹⁸ V. Jankélévitch, *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien* (1980), tr. it. *Il non-so-che e il quasi-niente*, a cura di E. Lisciani-Petrini, Einaudi, Torino, 2011, p. 91.

¹⁹ V. Jankélévitch, *Quelque part dans l'inachevé* (1978), tr. it. *Da qualche parte nell'incompiuto*, a cura di E. Lisciani-Petrini, Einaudi, Torino, 2012, p. 171.

lavorando con i riverberi del poetico sull'io, imparando a lasciarli emergere e a vederli, integrandoli con immagini di alterità, di sentimentalità, di situazionalità, di azione, che egli stesso connette e crea. E a dare continuazione, così, a ciò che il poetico ha cominciato.

In questo modo, «l'arte diviene uno stato d'animo», ma lo diviene, sostiene Blanchot, perché «l'arte si esprime nella misura in cui l'artista *rappresenta* l'uomo che egli non è solamente come artista», ed è in questo senso che «poetico vuol dire soggettivo»²⁰. Di qui, l'idea che il con-sentire non sia necessariamente concordanza, allineamento d'esperienze e dei loro significati, bensì avvertimento «dell'esistenza irriducibile», dello «slancio del volere umano», dell'«intimità del cuore»²¹.

Ecco perché l'esperienza del poetico si afferma come rottura: essa annuncia, iniziandolo, il lavoro di risignificazione, di superamento della lettura attesa, della prestazione prosaica, dell'abitudine dello sguardo. Il poetico rovescia il “comune sentire” nel “sentire-proprio”, in quanto, nell'avvertire l'ulteriorità che la parola poetica annuncia, l'intelligenza sensibile soggettiva coglie il possibile, o, se si preferisce restare nella prospettiva blanchotiana, coglie «il mondo rovesciato»²² che la poesia mostra, nella sua letterale, consapevole e fiera *inutilità*. Al mondo dell'utile, del performativo, dell'indifferenza²³, al mondo della razionalità ordinatrice e misuratrice, il poetico oppone il mondo dell'inutile, che è il mondo dei significati alternativi per i referenti della sua parola. Nel mondo del poetico i significati individuano nel *sentire* che lascia

²⁰ M. Blanchot, *Lo spazio letterario*, cit., p. 189, *passim*.

²¹ Ivi, pp. 188-189, *passim*.

²² Ivi, p. 188.

²³ R. Bodei, *Scomposizioni. Forme dell'individuo moderno*, Einaudi, Torino, 1987; U. Beck, *Eigenes Leben*, (1997), trad. it. di C. Tommasi, *Costruire la propria vita*, Il Mulino, Bologna, 2008; R. Sennett, *The Corrosion of Character* (1998), trad. it. di M. Tavosanis, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano, 2005; Z. Bauman, *Liquid Life* (2005), trad. it. di M. Cupellaro, *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2006; F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet-Università, Torino, 2006; F. Semerari, *Indifferenza postmoderna*, Guerini e Associati, Milano, 2009; R. Fadda, “Dall'esistenza come pathos della differenza al dominio dell'indifferenza. Il sentire e l'agire come luoghi del senso”, *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura*, “Senso e azione in educazione”, XI, n. 21, 2015.

intravedere la dimora della comprensione e della fedeltà all'esperienza. In quanto ri-scoperta e re-visione²⁴ del senso, il poetico si presta a farsi laboratorio dell'io sensibile, ponendo l'esperienza estetica al centro di un cammino che, tra presa di coscienza ed elaborazione soggettiva, offre alternative preziose alla rappresentazione ordinaria della realtà.

Rivelatasi appello al lettore, l'esperienza ineffabile del poetico lo chiama a sostare nel proprio sentire per proseguire il lavoro di ricerca del senso, di emersione del possibile, di affinamento del proprio sguardo sul mondo. In effetti, lo spiraglio di senso aperto dal poetico costituisce quell'«l'intravedimento» che, «tendendo alla visione, ci costringe a cercare, e il vuoto stesso che spira all'interno di questo mistero seminascosto, ci attrae e ci inquieta»²⁵. Tant'è vero che la libertà dell'immagine dischiusa dal poetico, aprendo un varco nell'interiorità e nelle capacità sensibili di ciascuno, e mostrando che i significati dimorano nel soggetto che li costruisce e che li pensa, mettendoli alla prova nell'esperienza con gli altri, è un invito ad addentrarsi, inquieti come si è sempre rispetto all'ignoto, nel proprio «itinerario esistenziale».

L'esperienza interiore, quindi, non si risolve nel ripiegamento contemplativo sul proprio io, quanto nell'opera di uno sguardo rielaborante, riflessivo, creativo, partecipante: educante. Infatti, se «essere nel mondo interiore è vivere, giocoforza, di pensiero autopietico, prodotto da noi stessi e solo da noi»²⁶, allora tale operatività soggettiva mira a riprofilare

²⁴ Sulla poeticità della «funzione ri-», centrale nel lavoro di Paul Valéry, si vedano: M. Rey, *Paul Valéry. L'Aventure d'une oeuvre* 1992, trad. it. di F.P. Adorno, *Paul Valéry. L'avventura di un'opera*, Filema, Napoli, 1992; V. Magrelli, *Vedersi vedersi. Modelli e circuiti visivi nell'opera di Paul Valéry*, Einaudi, Torino, 2002. Per una lettura pedagogica di tale poeticità si rinvia a E. Madrussan, *Le pagine e la vita. Studi di fenomenologia pedagogica*, Tirrenia Stampatori, Torino, 2008, in particolare le pp. 123-148, dedicate a *Monsieur Teste*; M. Conte, *Valéry: tre personaggi concettuali per un concetto di formazione*, in M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, istruzione, formazione*, Avio Edizioni, Roma, 2020, pp. 201-215.

²⁵ V. Jankélévitch, *Il non-so-che e il quasi-niente*, cit., p. 93.

²⁶ D. Demetrio, *L'educazione interiore*, La Nuova Italia-RCS, Firenze-Milano, 2000, p. 84.

continuamente la propria presenza nel mondo. E il possibile assume, in questo quadro, lo stesso aspetto che assumerà l'esistenza a venire.

L'agire poetico, oltre la parola.

Non è difficile riconoscere in questi elementi – l'allusività della parola, la rottura/superamento del senso e l'esperienza interiore – altrettanti piani di elaborazione pedagogica, destinati a mettere in luce attitudini e capacità poetiche soggettive. Allo stesso modo, non è difficile scorgervi le ragioni dell'affezione giovanile al poetico. Disvelante e poi sospesa, la parola poetica mima il saliscendi del comprendere e del sentire; eretica e poi esigente, la poetica del possibile è avversaria dell'inerzia; generoso e poi teso sull'abisso, il poetico interiore è felicemente inquieto²⁷. A leggerla così, l'esperienza estetica del poetico sembra il ritratto, forse un po' impreciso ma non infedele, dell'età giovanile, intesa come età decisiva – tutt'altro che precaria e sentimentale – della vita²⁸. Quel tempo, cioè, in cui meglio si fa largo la necessità di conquista della propria identità, per mano del soggetto in formazione, e, insieme, quel tempo che sancisce lo scarto definitivo tra l'educazione ricevuta e la conquista della propria autonomia esistenziale. Ed è sempre in quel tempo che la ricchezza possibilitante del poetico è sentita con maggior intensità: per la sua assonanza con l'urgenza di darsi una forma, con l'ascolto di sé e del mondo, e con il «sentimento della vita» che Fulvio Papi ha così ben descritto come figlio della «relazione che c'è sempre tra la percezione di sé nel mondo, cioè come quella determinata soggettività che si è, e le varie dimensioni mondane»²⁹. È questa relazione che il poetico riempie di immagini, figure concettuali, altre soggettività, quadri e scene, voci

²⁷ E. Madrussan, *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*, Ibis, Como-Pavia, 2017.

²⁸ A. Erbetta, *Il tempo della giovinezza. Situazione pedagogica e autenticità esistenziale*, La Nuova Italia-RCS, Firenze-Milano, 2001.

²⁹ F. Papi, *Il lusso e la catastrofe*, Ibis, Como-Pavia, 2006, pp. 59-60.

presenti e lontane, oggetti d'uso comune, profumi, musiche, ritmi, gesti, spazi della memoria e del tempo a venire. Sentenze, persino.

Perciò, la poesia educa per la sua capacità di suggerire sguardi affidando alla parola il ruolo di visitatrice del soggettivo. Cioè la poesia educa al senso risonante della parola.

Ma il poetico, che si situa anche oltre l'ancoraggio alla parola, educa all'ascolto e all'istanza realizzatrice. In altri termini, la soglia sulla quale la parola poetica si ferma è quella della stanza – o dello spazio infinito – in cui il percettivo riconosce il suo luogo elettivo, in cui può esercitarsi il dominio del *sentire*, in cui l'immaginario è liberato e procede da sé il suo cammino. Ri-significazione, ri-flessione, ri-specchiamento, come pure contemplazione, emozione, sogno e ideazione costituiscono quei piani d'esperienza in cui il soggetto si costituisce facendosi.

Il passaggio dal poetico al poietico, descritto da Valéry come «una modificazione o una riorganizzazione interna della persona»³⁰, è ciò che meglio rende l'idea di un passaggio pedagogicamente cruciale, che non dovrebbe mai essere perso di vista.

Se la giovinezza, allora, è già terreno fertile per i semi poietici della parola poetica, occorre mostrarli, sostandovi e attivando quello spazio del possibile nel quale, come voleva il Rilke educatore di Kappus, «tentare di *aver care le domande stesse*» – perché – «forse portate in voi la possibilità di formare e creare [...]; educatevi a questo compito, – ma accogliete in grande fiducia quanto vi accade»³¹. E perché, congedandosi,

il vostro dubbio può divenire una buona qualità, se lo *educate*. Esso deve diventare conoscenza, deve farsi critica. Domandategli, ogni volta che vuole guastarvi qualche cosa, *perché* tal cosa sia brutta, esigete dimostrazioni da lui, esaminatelo e lo troverete forse inerme e confuso, anche forse arrogante. Ma non cedete, sollecitate prove e agite così, attento e conseguente, ogni singola volta, e

³⁰ P. Valéry, *La caccia magica*, cit., p. 208.

³¹ R. M. Rilke, *Lettere a un giovane poeta*, cit., pp. 30-31, *passim*.

verrà il giorno in cui da distruttore verrà uno dei vostri migliori lavoratori – forse il più accorto di tutti quelli che edificano la vostra vita³².

Se il compito di chi educa insegnando è mostrare che la parola poetica è generativa perché fa dell'interrogazione il “migliore lavoratore della vita”, il compito di chi si educa è nell'agire conseguente, coltivando la sensibilità estetica per il poetico che supera la parola, dimorando nell'immaginario progettuale e nel suo sempre parziale compimento.

Si tratta, allora, di favorire un'educazione che faccia dell'inquietudine del senso e dell'esercizio del dubbio e dell'immaginazione gli strumenti della forza dell'intelligenza, oltre che della condizione dell'umano. I giovani vedono questi luoghi – ma quanto spesso senza riconoscerli? – nella musica che accompagna e colora le loro esistenze, li avvertono nella ruvidezza di una rappresentazione esteriore sempre insufficiente e corrosiva, li sentono nella resistenza che oppone loro un mondo dove il disordine, compiaciuto di se stesso, non scompone nulla, li riconoscono nel silenzio che li attende di fronte alle esperienze mute dell'insignificanza. Confidano nella possibilità di uno spazio dell'altrove, e lo cercano, ma hanno bisogno di dotarsi della sensibilità culturale per poterlo coltivare.

Sicché l'«itinerario esistenziale», scortato dal poetico, non manca d'essere un antidoto – necessario ma non sempre sufficiente – all'esperienza ineducata dell'inconsapevolezza e dell'oblio, che può confondere il dubbio con l'insicurezza, l'a-funzionale con l'insensato, il bello con il gratificante. Cioè un'esperienza adesa al suo presente e smarrita nelle sue funzioni sociali, dove l'estetico diventa estetizzazione trasognata e inattiva della propria egolatria³³.

³² Ivi, p. 66.

³³ Ad approfondire le derive neo-ciniche del nostro tempo è stato, in particolare, P. Sloterdijk, *Kritik der zynischen Vernunft* (1983), tr. it. *Critica della ragion cinica*, Raffaello Cortina, Milano, 2013. A questa lettura andrebbe affiancata almeno quella di S. Žižek, *Le plus sublime des hystériques* (1988), trad. it. *L'isterico sublime*, a cura di A. Scicchitano, Mimesis, Milano, 2012.

Promuovere, amplificare, esercitare l'ineffabile significante attraverso un incontro tra testo e lettore, tra arte e vita, ma anche tra insegnante e allievo, significherà, in ultimo, definire uno spazio d'incontro nel poetico. Uno spazio nel quale trovi un posto rilevante il con-sentire diversamente, giacché è solo lì che l'educare può fruttuosamente ritirarsi in favore del formarsi.

Nota bibliografica

BAUMAN, Zygmunt, *Liquid Life* (2005), trad. it. di M. Cupellaro, *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari 2006.

BECK, Ulrich, *Eigenes Leben*, (1997), trad. it. di C. Tommasi, *Costruire la propria vita*, Il Mulino, Bologna 2008

BERTIN, Giovanni Maria, *L'ideale estetico*, La Nuova Italia, Firenze 1974.

—, *Disordine esistenziale e istanza della ragione*, Cappelli, Bologna 1981.

BERTOLINI, Piero, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1988

—, *Pedagogia fenomenologica*, La Nuova Italia-RCS, Firenze-Milano 2001.

BLANCHOT, Maurice, *L'espace littéraire* (1967), trad. it. *Lo spazio letterario*, Einaudi, Torino 1975.

BODEI, Remo, *Scomposizioni. Forme dell'individuo moderno*, Einaudi, Torino 1987.

BOURDIEU, Pierre, *La distinction* (1979), trad. it. a cura di M. Santoro, *La distinzione. Critica sociale del gusto*, il Mulino, Bologna 2001.

CAMBI, Franco, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet-Università, Torino 2006.

—, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010.

- CONTE, Mino, *Valéry: tre personaggi concettuali per un concetto di formazione*, in M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, istruzione, formazione*, Avio Edizioni, Roma 2020.
- CONTINI, Mariagrazia, *Elogio dello scarto e della resistenza*, Clueb, Bologna 2009.
- DALLARI, Marco, *A regola d'arte. L'idea pedagogica dell'isopoiesi*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- , *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*, Erickson, Trento 2005.
- DEMETRIO, Duccio, *L'educazione interiore*, La Nuova Italia-RCS, Firenze-Milano 2000.
- ERBETTA, Antonio, *Il paradigma della forma*, Anicia, Roma 1992.
- , *Luoghi di crisi. Sulla pedagogia come critica della pedagogia*, il Segnalibro, Torino 1994.
- , *Il tempo della giovinezza. Situazione pedagogica e autenticità esistenziale*, La Nuova Italia-RCS, Firenze-Milano 2001.
- , *L'educazione come esperienza vissuta* (2005), Ibis, Como-Pavia 2011.
- (a cura di), *Decostruire formando*, Ibis, Como-Pavia 2010.
- FADDA, Rita, "Dall'esistenza come pathos della differenza al dominio dell'indifferenza. Il sentire e l'agire come luoghi del senso", *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura*, "Senso e azione in educazione", XI, n. 21, 2015.
- GENNARI, Mario, *L'educazione estetica*, Bompiani, Milano 1994.

- HEIDEGGER, Martin, *Holzwege* (1950), trad. it. di P. Chiodi, *Sentieri interrotti* (1968), La Nuova Italia, Firenze 1984.
- JANKELEVITCH, Vladimir, *Quelque part dans l'inachevé* (1978), tr. it. *Da qualche parte nell'incompiuto*, a cura di E. Lisciani-Petrini, Einaudi, Torino 2012.
- , *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien* (1980), tr. it. *Il non-so-che e il quasi-niente*, a cura di E. Lisciani-Petrini, Einaudi, Torino 2011.
- MADRUSSAN, Elena, *Le pagine e la vita. Studi di fenomenologia pedagogica*, Tirrenia Stampatori, Torino 2008.
- , *Educazione e inquietudine. La manoeuvre formativa*, Ibis, Como-Pavia 2017.
- MAGRELLI, Valerio, *Vedersi vedersi. Modelli e circuiti visivi nell'opera di Paul Valéry*, Einaudi, Torino 2002.
- MOTTANA, Paolo, *L'opera dello sguardo. Braci di pedagogia immaginale*, Moretti&Vitali, Bergamo 2002.
- PAPI, Fulvio, *Il lusso e la catastrofe*, Ibis, Como-Pavia 2006.
- REY, Jean-Michel, *Paul Valéry. L'Aventure d'une oeuvre* 1992, trad. it. di F.P. Adorno, *Paul Valéry. L'avventura di un'opera*, Filema, Napoli 1992
- RILKE, Reiner Maria, *Briefe an einen jungen Dichter. Briefe an eine junge Frau. Über Gott. Zwei Briefe* (1929-1930), *Lettere a un giovane poeta. Lettere a una giovane signora. Su Dio*, trad. it. di L. Traverso, Adelphi, Milano 1980.
- SLOTEDIJK, Peter, *Kritik der zynischen Vernunft* (1983), tr. it. *Critica della ragion cinica*, Raffaello Cortina, Milano 2013.

TOGNON, Giuseppe, *Est-etica*, La Scuola, Brescia 2014.

SEMERARI, Furio, *Indifferenza postmoderna*, Guerini e Associati, Milano 2009.

SENNETT, Robert, *The Corrosion of Character* (1998), trad. it. di M. Tavosanis, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 2005.

VALÉRY, Paul, *La caccia magica*, a cura di M.T. Giaveri, Guida, Napoli 1985.

ŽIZEK, Slavoj, *Le plus sublime des hystériques* (1988), trad. it. *L'isterico sublime*, a cura di A. Scicchitano, Mimesis, Milano 2012.

S.A., *Studi sulla formazione*, "Dossier. Sulla formazione estetica. Tra soggetto e scuola", anno XVII, n. 2, 2014, pp. 7-79.

Nota biografica

Elena Madrussan è Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Torino. Si occupa prevalentemente di teoria dell'educazione e di ermeneutica dei processi formativi. Dirige la Rivista "Paideutika". Oltre a numerosi saggi, articoli e curatele ha pubblicato diversi volumi. Tra i più recenti: *Educazione e inquietudine. La manoeuvre formativa* (2017), *Briciole di pedagogia* (2012), *Forme del tempo / Modi dell'io. Educazione e scrittura diaristica* (2009), *Le pagine e la vita. Studi di fenomenologia pedagogica* (2008), *Il relazionismo come paideia. L'orizzonte pedagogico del pensiero di Enzo Paci* (2005).