

## Il ‘lavoro’ pedagogico della forma. Uno studio preliminare

**Federica Goffi**

Università degli Studi di Macerata

### Abstract

Il presente articolo vuole dimostrare come la forma artistica possa svolgere una vera e propria azione educativa, nell’ottica della formazione *lifelong*, coerentemente con il concetto foucaultiano di *cura sui*. Lo stile è sempre il risultato di uno scontro dialettico tra universalità e singolarità, mostrando la costanza nonostante il cambiamento. Dialogare con le forme offerte dalla tradizione consente al soggetto di partecipare al mondo della cultura e di avvalersi di inedite modalità espressive. Ecco dunque la valenza pedagogica dell’arte-terapia (o anche della danza e musico-terapia) che, specialmente nell’era dell’immateriale, permette di recuperare il potere virtuale della materia, in quanto capace di infinite metamorfosi. Anche nei contesti organizzativi, una formazione che possa definirsi umanistica, basata su metodologie narrative e *performance* artistiche, si fa veicolo di trasformazione e cambiamento, nella prospettiva foucaultiana di estetica dell’esistenza, permettendo di sfuggire alle trappole “bio-politiche”.

This paper intends to demonstrate that artistic form can carry out a true educational action, in the lifelong learning point of view, coherently with the foucaultian concept of *cura sui*. Style is always the result of a dialectic conflict between universality and singularity, showing the constance despite change. To dialogue with the forms offered by tradition allows the subject to participate of culture and to use new expressive modalities. That is the pedagogical power of art therapy (or dance and music therapy too) which, especially in the immaterial era, allows to recover the matter virtual power, because able of infinite metamorphosis. Even in organizational contexts, a formation we can define humanistic, based on narrative methodologies and artistic performance, is a vehicle of transformation and change, in the foucaultian esthetics of existence perspective, allowing to avoid bio-political traps.

**Parole chiave:** forma, stile, arteterapia, ermeneutica, management umanistico.

**Key words:** form, style, art therapy, hermeneutics, humanistic management.

### **Il concetto di forma come stile esistenziale**

Nel prendere in considerazione l'azione 'educativa' della forma, ci sembra opportuno adottare un approccio interdisciplinare che spazi dall'estetica, in quanto filosofia dell'arte e teoria delle forme, alla psicoanalisi (Cambi, 2014), una scienza finalizzata alla 'cura' dell'anima e dunque della propria interiorità.

Il concetto di *cura sui*, con M. Foucault (2001/1984), è diventato un paradigma interpretativo dell'uomo post-moderno che, sospeso tra nichilismo e narcisismo, tra fragilità e inquietudine, dovrebbe farsi carico della propria formazione cercando quel difficile equilibrio tra passione e ragione su cui si fondava la stessa arte di vivere degli stoici, una disposizione a coltivare se stessi per delineare un proprio 'stile' di azione. Rimodellarsi e reinventarsi secondo un 'disegno' (o forma) è cura di sé, è arte dell'esistenza, ovvero un dialogo *lifelong* teso alla riprogettazione della propria forma esistenziale.

“La vita dell'individuo è un intreccio di vissuti, di esperienze, di azioni, di eventi che l'uomo costantemente traduce e 'trasmuta' in forma” (Fadda, 2002, p. 23). Questo contributo, pertanto, vuole insistere sull'azione che la forma, ripresa dai più svariati ambiti, dall'arte ai contesti lavorativi, esercita sulla personalità, chiamando in causa persino la pedagogia del lavoro se “il lavoro è *Bildung*, è formazione” (Regni, 2006, p. 32) e con il lavoro l'uomo vede la propria immagine in ciò che produce.

Le 'divagazioni' di natura estetica sono suggerite proprio dall'etimologia della parola *bildung* (Borrelli, 1996, pp. 279-288; Gennari, 1995), che deriva appunto da *bild*, ovvero immagine, da intendersi nel suo senso più generale come 'quadro', 'dipinto', ma anche come 'simbolo', 'metafora'. Il verbo *bilden* significa creare, costruire, formare, comporre, e da ciò possiamo dedurre che l'immagine è il risultato di un processo

creativo per la realizzazione di una ‘forma significativa’, quindi la produzione e nello stesso tempo il prodotto della cultura. Con quest’ultimo termine, allora, si comprende come il problema della forma, in quanto concetto di natura storica, diventi una questione ermeneutica, che si connota come uno scontro dialettico tra universalità e singolarità. La forma personale è “offerta d’essere e di senso per l’esistenza”, essa è sempre data, ma nello stesso tempo “è l’esito di un processo sempre aperto di ripresa e riconfigurazione creativa” (Bellingreri, 2007, p. 167). Ciò ci permette di chiamare in causa anche il concetto dello stile che, come afferma M. Schapiro (1995/1953), è la forma costante di un individuo, il processo e l’esito di un’azione creativa, per comprendere la quale sembra opportuno avvalersi anche della psicoanalisi, una scienza che interpreta la cultura a partire dalle produzioni linguistiche e dunque simboliche dell’uomo, e non può non rispondere alla questione della forma in quanto strettamente correlata all’intera personalità del soggetto.

Lo stile è il trascendentale di ogni attività produttiva umana, ne costituisce le possibilità a-priori, e non riguarda pertanto solo il campo più propriamente artistico, anche se è soprattutto lì che ne viene esibita l’essenza, poiché nel prodotto culturale l’interpretazione del reale non è più neutra, ma è il frutto dello spirito del soggetto e del suo contesto storico-temporale. Lo stile è un modo di porsi di fronte alla realtà, è un veicolo di valori che si sprigionano dal proprio modo di essere al mondo ed è quindi fortemente ‘radicato’ anche in senso corporeo.

Le radici profonde della forma, e dunque dello stile, come vedremo, sono infatti corporee, poiché la percezione si attua a partire dal corpo proprio. Le espressioni producono cambiamenti nella forma del corpo, basti pensare a quanto affermato da J. Dewey nel suo *Arte come esperienza*, quando parla di un vero e proprio scambio energetico tra le forme artistiche e la forma del corpo, o anche al concetto di *Pathosformel* di origine warburghiana, ovvero la ricorrenza, nell’arte, delle stesse forme iconografiche del passato per le manifestazioni di *pathos*.

Per dimostrare lo stretto connubio tra forma e corporeità, possiamo ricorrere persino ad alcuni studi sulla psicomotricità, tesi ad indagare, appunto, ‘la forma del corpo’. È a partire dal primo anno di vita del bambino che iniziano ad emergere dei modelli di forma controllati dall’Io che esprimono le relazioni con gli oggetti e pongono le basi della

comunicazione non verbale (Kestenbergh, Sossin, Buelte, Schnee, Weinstein, 2006, p. 125). Quando nella psicomotricità si utilizzano ‘forme materiali’ (quali la stoffa, la palla, il cerchio, la corda e il bastone) non si riscontrano risultati positivi solo sul benessere del soggetto, ma avviene anche un miglioramento nella qualità del comportamento e delle azioni con cui egli si esprime per relazionarsi con gli altri, con il mondo e con la vita (Bettini, 2017, p. 14). Lo stesso J. Lacan, con la fase dello specchio, aveva attribuito un forte peso alle forme nella costituzione dell’identità; nella prima infanzia il rispecchiarsi in un’immagine conferisce al bambino il senso dell’identità di sé.

La contemplazione della forma, infatti, si estende anche alla relazione educativa, dove la presenza dell’educatore dovrebbe contribuire a delineare la forma dell’educando spingendolo a tirar fuori, *e-ducere*, quella che le appartiene per natura. Il lavoro dell’educatore consiste in un contemplare la “forma veritativa” (Bellingreri, 2006, p. 187) dell’educando, nel saperla guardare al fine di interpretarla. Il soggetto in formazione, da una prospettiva ermeneutica, si offre dunque come testo, come un’entità in sé conclusa, anche se sempre aperta e in atto di costituirsi. L’alterità dell’altro contiene la sua autenticità e verità, la cui interpretazione presuppone una comprensione preliminare del progetto esistenziale di cui un soggetto si fa veicolo. Il mezzo che si offre all’interpretazione è anche il linguaggio del corpo che, esprimendo lo stile della personalità, è fortemente connesso con il coraggio di essere se stessi, e ha un collegamento abbastanza stretto con l’intersoggettività, anzi sarebbe proprio ciò che rende possibile l’*Einfühlung*. Ciò conferisce alle nostre argomentazioni un ulteriore significato pedagogico, basti pensare alla pedagogia della percezione e alla didattica enattiva (Oliverio, 2008; Rossi, 2011), che si basa proprio sull’importanza dell’azione didattica e dunque dell’osservazione del ‘corpo docente’.

Il nostro stile esistenziale, così come lo stile nell’arte, ha un forte potere comunicativo. La dimensione del bello dovrebbe entrare nell’attività educativa divenendo ‘stile pedagogico’ dell’educatore-artista che si forma nella relazione, nel momento dell’incontro con l’altro, in cui etica ed estetica si intersecano profondamente. Lo stile pedagogico del bello è uno stile cognitivo “in grado di attingere alle componenti della percezione, della sensibilità, dell’immaginazione, alla fantasia e, più in generale, alla ricerca

di un sentire profondo nei confronti delle situazioni e delle persone” (Musaio, 2009).

Lo stile si rivela come uno schema formale ed emozionale, una costante nel modo d’essere del soggetto, la ricerca del principio invariante che si cela sotto le variazioni. Come afferma E. Frauenfelder (1994), la chiave della formazione sta proprio nella ricerca delle invarianze, poiché la forma è ciò che consente la differenziazione e la possibilità di comunicare la propria originalità esistenziale, indipendentemente dal patrimonio biologico, e dunque genetico, che viene ereditato, ma che evolve nella ricerca di un continuo adattamento all’ambiente.

Il risultato a cui dovrebbe condurre la relazione educativa è infatti quello di portare il soggetto a realizzare, attraverso i cambiamenti necessari, la propria forma, esiste cioè uno stretto rapporto tra il concetto di cura e quello di formatività, che è dotato di forti implicazioni estetiche.

L. Pareyson (2002) parla della forma personale esistente come massima personalizzazione dell’essere; la persona è un’opera che coniuga universalità e singolarità in un’originaria concezione, ed è l’intera personalità concreta che “si fa essa stessa modo di formare o stile” (pp. 75-76). L’arte ci mostra come lo stile sia un sentimento riflesso, in cui l’immagine perde i contatti con il dato reale per farsi espressione e quindi aspirazione a comunicare. Si parla allora di stile perché l’opera deve esprimere la coscienza e la volizione, un aspetto strettamente legato all’espressività dell’arte e di tutte le forme comunicative. Stile è quindi impulso, desiderio, volontà e pratica (Berel, 1987, pp. 123-133). L’artista così dà forma al suo volere, nel tentativo di superare la differenza tra ciò che dovrebbe essere e ciò che è.

Ora l’aspetto interessante, anche ai fini educativi, consiste proprio nel creare un parallelismo tra la forma e il simbolo proiettivo junghiano (Trevi, 1986, p. 74). Il Sé è legato all’archetipo come l’Io alla coscienza: la creazione consiste dunque nel dare una forma individuale all’archetipico. Per C. G. Jung il simbolo è legato al non-ancora, al mondo del possibile, più che a quello del passato, ed è quindi costituito da energia psichica convertita in progetti d’esistenza. La forma artistica in quanto simbolo non è chiamata ad una corrispondenza ben definita con qualcos’altro, si parla infatti di simbolo proiettivo, ovvero ‘progettante’, e il rischio di non accoglierlo sarebbe quello di non realizzare una personalità autentica. Se il simbolo,

come direbbe P. Ricoeur (2002/1959), “dà a pensare”, se la forma è una ‘maschera significante’, ciò implica che esige un’interpretazione, ovvero la mediazione di un soggetto tra il simbolo e il significato che esso sprigiona. Anche l’educazione si avvale sempre della presenza di un mediatore tra l’educando e la sua identità (l’immagine, *bild*, più autentica), ci sembra opportuno pertanto avvalersi di una teorizzazione pedagogica di natura ermeneutica.

Ecco allora il passaggio al nucleo del paragrafo successivo, che si concentra proprio su riflessioni di carattere ermeneutico, al fine di chiarire il rapporto tra il soggetto e le forme, una sorta di ‘dialogo’ pedagogico.

### **Il contributo della pedagogia ermeneutica**

Se partiamo dall’assunto che “in ogni espressione [...] sta implicita anche la soggettività che si esprime in essa”, allora sembra opportuno il ricorso all’ermeneutica, che consiste nella “ricerca di quell’individuo che si mostra e si nasconde nel linguaggio” (Caputo, 2005, p. 93). Il contributo dell’ermeneutica per la pedagogia risulta ancor più palese se si considera che il concetto di persona implica quello di entità ermeneutica (Isidori, 2005), immersa in un universo di simboli e di significati che è ciò che definiamo cultura.

Secondo H. G. Gadamer, uno dei padri fondatori dell’ermeneutica, la verità si conquista attraverso il dialogo tra soggetto e tradizione e la *Bildung* è intesa come “libera espressione e autoformazione dell’individuo nei contesti interpersonali e storico-sociali” (Caputo, 2005, p. 78).

G. Spadafora (2006, p. 169) rileva che la *Bildung*, per potersi fondare, deve inevitabilmente legarsi alle problematiche estetiche, da un lato perché l’*Erlebnis* stesso, ossia l’esperienza vissuta, afferisce al piano sensibile dell’esperienza, dall’altro perché la tradizione si esprime attraverso i prodotti della cultura con i quali comprendiamo noi stessi.

L’arte è il gioco umano portato alla perfezione, è la trasfigurazione in forma che, secondo H. G. Gadamer (1989/1960, p. 414), è sinonimo di trasmutazione nella verità. Ancor prima di parlare dell’opera d’arte, in *Verità e Metodo* il filosofo definisce il concetto di esperienza ermeneutica, un’esperienza linguistica che si articola come dialogo, in cui la tradizione svolge un ruolo di primo piano. Quando l’interprete comprende

profondamente, arriva egli stesso a produrre nuove forme. H. G. Gadamer avvalorata la nostra argomentazione nel momento in cui afferma che “lo stile è l’uomo” quasi a voler sostenere che la formazione non è mai completa e da essa deriva l’umanità dell’uomo, ovvero l’affinamento della sensibilità, del gusto, delle buone condotte o, in una sola parola, il “perfezionamento di uno stile” (Gennari, 2014, p. 53). Chi ha buon gusto si mantiene fedele al proprio stile, poiché “il gusto opera bensì nell’ambito della comunità, ma non le è sottomesso” (Gadamer, 1983/1960, p. 62). Come sostiene M. Gennari, “condurre una vita nel segno del gusto palesa la necessità di operare in base a (o in virtù di) una continua interpretazione estetico-pedagogica del mondo e dell’uomo. Questa *Auslegung* è all’origine dello stile e, contemporaneamente, ne è anche l’effetto”. Si comprende allora come l’estetica abbia un compito fondamentale nell’educazione dell’uomo e della società intera, poiché “la *Bildung* corrotta da ciò che è eticamente riprovevole, esteticamente brutto e giuridicamente ingiusto è il risultato dell’impoverimento del gusto e dello stile nella loro portata umanistica” (Gennari, 2014, pp. 59-60).

La connotazione che la tradizione tedesca dà al concetto di *Bildung* è sempre rivolta al processo autoformativo dell’uomo; formare, *bilden*, implica sempre un formare se stesso. H. G. Gadamer parla di *Bildung* e umanesimo, proprio perché partecipare al mondo della cultura è indispensabile per appropriarsene in modo inedito e originale e per far confluire quanto appreso nella propria identità.

Come sostiene R. Pagano, nel tentativo di mettere in luce la valenza pedagogica del pensiero gadameriano, l’interpretazione acquisisce una valenza formativa quando nel set didattico dialogano esperienza personale e tradizione, attraverso il *medium* del linguaggio, quando “i classici sono interpretati dal docente e dall’alunno dal loro punto di vista, che, come si è detto, è la storia personale di ciascun uomo” (Pagano, 1999, p. 51). Il docente dovrà quindi stimolare il discente alla curiosità verso gli oggetti da interpretare, spingerlo ad essere a sua volta interprete, in modo che entrambe le figure, attraverso il dialogo, possano acquisire capacità progettuale ed orientativa. “La progettualità diventa così una parte fondamentale della metodologia ermeneutica” (*ivi*, p. 59), che in ambito didattico dovrà privilegiare il domandare, l’interpretazione da parte del docente della domanda dell’alunno, in vista della costruzione di un mondo

in cui entrambi “si ritrovano sia come linguaggio sia come orizzonte valoriale” (*ivi*, p. 72).

Nella prospettiva gadameriana possiamo dunque affermare che il fine dell’educazione estetica è la formazione di una coscienza estetica, attraverso la quale “l’opera d’arte entra a far parte del mondo esperienziale del soggetto, si stacca dalla sua appartenenza storica e perde la sua oggettività” (Dallari, 1988, p. 80). L’esperienza ermeneutica contribuisce a mettere in luce l’importanza di un’educazione estetica, in quanto la verità ha carattere estetico poiché è un continuo svolgersi e si arricchisce di capacità immaginative. Da ciò sembra opportuno rifarsi a P. Ricoeur, e all’interesse che egli ripose verso la psicoanalisi freudiana per il fatto che la mediazione simbolica è la strada maestra per l’autoconoscenza. Nel simbolo infatti gli uomini condensano alcuni significati importanti della loro esistenza e tradizione: ha pertanto un movimento regressivo, ovvero diretto verso il passato e un altro progressivo, ossia rivolto al futuro.

Appartenere ad una tradizione significa interpretare i segni, le opere, i testi che sono frutto di una determinata cultura. Il testo e il dialogo stanno entrambi a fondamento della comunicazione: si può affermare che il testo è la continuazione del dialogo, un dialogo a distanza, appunto, di cui bisogna appropriarsi attraverso l’interpretazione, trovandosi di fronte al mondo che un’opera dispiega davanti a sé. La continuità tra l’ermeneutica e la teoria della formazione si riscontra nel momento in cui P. Ricoeur (2004/1986, p. 111) afferma che “il testo è la mediazione attraverso la quale noi comprendiamo noi stessi” e che “l’autocomprensione passa indirettamente per la comprensione dei segni culturali nei quali l’io si documenta e si forma” (*ivi*, p. 148), dunque la costruzione dell’io e quella del senso sono contemporanee, concetto che il filosofo traduce con quello di “appropriazione”. P. Ricoeur si avvale del concetto di identità narrativa proprio perché, attraverso la dialettica tra l’*ipse* e l’*idem*, il sé si riconosce protagonista di una storia dal finale ‘aperto’, in quanto frutto di una costruzione sempre aperta e *in itinere* della forma personale.

A completare questo *excursus* sul rapporto tra pedagogia ed ermeneutica, sembra utile richiamare anche il pensiero del già citato L. Pareyson (2002), secondo il quale “l’operazione artistica è formazione nel senso che si propone intenzionalmente di formare, e in essa il pensare e l’agire intervengono esclusivamente per renderle possibile di non essere che



formazione” (p. 11). Lo stile di un artista allora si può definire come il suo modo di formare che, nel vero senso, si ha quando il *modus operandi* ad esso intrinseco si viene a delineare e determinare nel corso stesso dell’esperienza.

Il filosofo infatti afferma che “vedere la forma come forma significa averne compiuto l’interpretazione, averne trovato il senso, averne carpito il segreto: è, veramente, ‘vederla’ senza più bisogno di acuire lo sguardo, perché lo sguardo s’è fatto veggente, e, quindi, contemplante” (*ivi*, p. 166). È proprio per l’attitudine della forma ad essere percepita che l’arte ha un posto centrale nella vita dell’uomo, per sua natura orientato verso l’alterità; l’arte è dunque comunicazione, anzi “si può dire che essa incarni l’essenza stessa della comunicatività” (*ivi*, p. 245). Attraverso lo stile, e il concetto di esemplarità, l’opera trasmette una determinata visione del mondo, una *Welthanshauung*, e può essere educativa nel senso che ad esempio molti pittori insegnano anche un modo nuovo di guardare le cose.

D’accordo con M. Gennari, abbracciamo un’avventura aperta della *Bildung*, che fa del soggetto persona una realtà formativa collegandolo all’*eidos* della cultura, che ci dà l’esperienza più vera del mondo e di noi stessi “imponendo a ogni io l’impegno a oggettivarsi e a riconoscersi (e costruirsi) attraverso la dialettica delle forme simboliche e della loro ermeneusi” (Cambi, 2013, p. 40).

Per definire l’uomo postmoderno sembra opportuno avvalersi di un concetto di ‘forma aperta’; che “è il simbolo della creatività della vita, che trascende come un tutto la forma individuale” (Giammusso, 2008, p. 29). Secondo O. F. Bollnow la vita acquista realtà solo nell’espressione, ed educare l’espressività vuol dire, pertanto, integrare l’individuo nella cultura, la quale struttura la psiche e offre lo stimolo per partecipare alla tradizione. Nella sua *Antropologische Pädagogik*, afferma che attraverso la fruizione della poesia, ad esempio, prendono forma sentimenti e capacità che senza questo influsso non si sarebbero mai potuti sviluppare. Il vedere e il sentire la realtà dipendono cioè dalle espressioni comprese, e l’uso del linguaggio, pertanto, influisce nel dare forma a se stessi.

O. F. Bollnow si richiama agli autori della pedagogia umanistica tedesca, basti pensare alla centralità che il concetto di espressione (un prodotto letterario, filosofico e artistico) assume nel pensiero di W. Dilthey, per il quale se a livello dell’esperienza vissuta la vita non è ancora

pienamente cosciente di sé, si deve far ricorso all'espressione, dove ha luogo l'oggettivazione dello spirito. È nel comprendere le forme altrui che l'uomo si libera dalla propria finitezza e trova realizzazione "nell'intuizione delle altre forme dell'essere umano" (Bianco, 1998, p. 100). È sempre dal pensiero pedagogico tedesco, inoltre, che possiamo insistere sull'importanza del lavoro manuale, dell'armonia psicofisica per lo sviluppo della creatività.

G. Kerschensteiner afferma i contenuti di oggettività della cultura e, nel sostenere le vitalità creative del bambino, conferisce centralità educativa proprio al lavoro manuale. Il pedagogista in questione vede dunque il lavoro come processo di cultura, e l'educazione consiste nella formazione dell'essere individuale acquisita mediante gli influssi della cultura. Il lavoro è 'una forma essenziale', e il bene di cultura è una sorta di contenitore dell'energia psicologica, dotata di una propria forma, che il suo creatore ripone in essa. Il lavoro educativo allora trasforma l'energia latente in energia cinetica. "Ciascun individuo non si educa se non in quanto fa suoi quei beni di cultura in cui lo spirito umano si è realizzato ed espresso; e questo assimilare, questo appropriarsi del bene di cultura è sempre un'esperienza di valore, un rivivere interiormente il valore realizzato nell'oggetto sentendone con gioia accresciuta e insieme ordinata la propria capitale energia" (Calò, 1959, p. XXII).

Le forze creative si sviluppano non solo dall'interno, ma anche con il *medium* della cultura; R. Kuhns (1983) afferma che lo stile consiste nella re-internalizzazione della tradizione, a cui il soggetto può aggiungere il proprio *quid* creativo. La formazione dello stile artistico può pertanto essere eretta ad emblema della formazione, perché come l'artista è colui che dalle forme della tradizione elabora un proprio stile, che è sempre un'aspirazione a comunicare, così il soggetto dovrebbe liberarsi dalle forme che altri hanno confezionato per lui per arrivare ad affermare la propria autenticità e anche vocazione professionale.

### **Educarsi 'dialogando' con le forme**

La produzione delle più svariate forme artistiche rivela un'intenzionalità comunicativa autentica che va oltre i limiti del linguaggio convenzionale, dando ampia possibilità alle capacità espressive del soggetto per tutto il corso della vita. Il dialogo con le forme, dalla prima infanzia sino all'età

adulta, è allora un importante strumento di apprendimento permanente che educa ad avere uno sguardo riflessivo e distaccato nei confronti dell'esperienza. Quando si producono delle forme espressive si adotta l'occhio intuitivo del fenomenologo, una sorta di epoché che implica il sospettare del certo, dell'oggettivo per lasciarsi guidare dalla verità estetica della propria vita. Lo sguardo educato dall'epoché (Goffi, 2014, pp. 237-258) consiste in “un atteggiamento costruttivo capace di autonomia, stile, forza formativa” (Franzini, 1997, p. 28).

Le forme simboliche sono il frutto della restituzione riflessiva e spirituale dell'esperienza e si nutrono di sentimento, che è la manifestazione di uno stile, una qualità espressiva incarnata dalle opere d'arte, che sono la rappresentazione sensibile di “una educazione-formazione sentimentale” (*ivi*, p. 22).

Secondo S. Langer (1975/1953) espressiva è un'opera che sia simbolica del sentimento; ci dev'essere una comunanza di forma logica tra il simbolo e la morfologia del sentimento, nonostante la creazione dipenda dal principio di sovradeterminazione freudiano, da cui deriva il principio di ambivalenza.

In un'ottica psicoanalitica la forma sembrerebbe riflettere il mistero del tempo, della permanenza della costanza nonostante il cambiamento, un concetto chiave anche per l'educazione. La forma costringe l'Io ad una forte individuazione; E. Kris (1988/1952) afferma che nel processo creativo gli elementi comuni sono in rapporto con l'Es, con l'inconscio, mentre le differenze individuali in rapporto con l'Io. I maggiori pionieri della psicologia dell'Io sono concordi nel far risalire la forma a quella struttura mentale avente il ruolo di mediare tra Es e Super-Io, tra le pulsioni interne e gli stimoli provenienti dal mondo esterno, di internalizzare le relazioni oggettuali, di sintetizzare la totalità dell'esperienza psichica, in modo da stabilire uno stile, un carattere e una personalità coerente nel tempo (Spitz, 1993/1989, p. 120). Lo stile artistico, e dunque la forma, ha anche un effetto riparativo (Ferrari, 2005) poiché tramite il meccanismo della ripetizione dà la possibilità di rivivere in tutta sicurezza le cariche psichiche eccessive relative ad un evento traumatico. Tale modalità di difesa poggia sulla costanza formale, ed ha sempre a che fare con la dicotomia tra costanza e cambiamento: “il vivere stesso è un processo, un mutamento continuo; se si arresta la forma si dissolve, poiché la permanenza è uno schema di

mutamenti” (Langer, p. 83).

G. Rose (1992) afferma “Self as form”: il Sé, infatti, è una costante cornice di riferimento, composta da conscio e inconscio, immagini corporee e mentali, reali o distorte che ognuno ha di se stesso a partire dall’infanzia. Il bisogno di forma, che prevede continuità, conservazione, tensione, ritmo, anticipazione, resistenza, è intimamente legato sia all’esperienza estetica sia a quella della crescita, che sarebbe l’organizzazione del cambiamento nel tempo, resa appunto visibile dalla forma. L’impulso creativo mira a ristabilire l’unità con la madre, serve cioè a riparare la solitudine dell’individuazione. L’esigenza di forma deriva proprio dalla rottura del narcisismo, quando il senso del Sé, che è una funzione autonoma dell’Io, inizia a delinearci come un’entità distinta.

S. Freud, attraverso il concetto del “Sé come pelle”, sostiene che l’Io è un’entità corporea e che l’opera di un artista è prima di tutto un’opera fisica. D. Anzieu (1981), ad esempio, a proposito dell’arte narrativa, definisce lo stile come la presenza delle tracce del corpo nella scrittura; il lavoro dello stile allora consiste nell’inserire in una scrittura linguistica, plastica, musicale, retta da un codice astratto di comunicazione, delle tracce dell’esperienza personale e del contesto culturale a cui l’artista appartiene.

Il corpo è la condizione di possibilità per produrre e percepire le forme, ma è anche il primo mezzo attraverso cui l’infante ha la possibilità di comunicare, dato che lo stesso apprendimento del linguaggio inizia mediante connessioni simboliche tra il proprio corpo e l’esterno, tramite il sentimento delle forme.

Secondo D. Winnicott, i prodotti artistici mettono in evidenza la matrice simbolica e affettiva della comunicazione, e possono essere considerati oggetti transizionali, poiché hanno il potere di trarci fuori da noi stessi inserendoci nel mondo della cultura, una sorta di terzo spazio che separa il mondo interno da quello esterno. Il pennello, o in generale il *medium* usato dall’artista, sarebbe un’estensione della propria immagine corporea; l’azione sull’oggetto viene così ad essere influenzata dalla qualità del rapporto simbiotico, che si cerca di preservare oggettivandolo in un prodotto esterno e quindi fisicamente disponibile.

La proiezione delle proprie sensazioni corporee (com’è naturale che avvenga con i bambini) è responsabile della produzione di immagini di una potenza impressionante. M. Milner (1968/1952) infatti sostiene come il

bisogno di uscire dalle convenzioni in sede di rappresentazione artistica sia dettato proprio dalla necessità di ritrovare nell'opera d'arte l'oggetto perduto, recuperando il passato dell'illusione simbiotica che, in effetti, è strettamente personale. Tuttavia, ciò che consente ad un'opera d'arte di trasmettere un sentimento indipendentemente dall'imitazione, si ravvede più che altro nel concetto di sintonizzazione di D. Stern (1987/1985) ovvero nella corrispondenza transmodale tra madre e bambino.

Tutti i discorsi affrontati fin qui ci consentono di concludere affermando la validità, anche ai fini educativi, dell'arte-terapia (Grignoli, 2014; Caraccioli, 2013) dove dal lato dell'analista, non a caso, si parla proprio di rispecchiamento di forma (oltre che quello di contenuto). Soprattutto nella società immateriale è importante 'caricare' di virtualità proprio la materia, che rappresenta il 'non ancora', un oggetto che verrà limitato e contenuto dalla forma. I materiali 'immateriali' mostrano la dissoluzione del lato umano, ecco allora che interviene l'arte-terapia, che, avvalendosi di un 'farmaco speciale', la materia appunto, offre innumerevoli possibilità all'aspetto irrazionale, e dunque dionisiaco, creativo che si cela in ognuno di noi.

Lo stile, nel caso dell'arte-terapia, deriva da una particolare relazione tra il soggetto e lo spazio del foglio, una relazione che coinvolge tanto il vissuto corporeo, il gesto e i materiali, quanto il significato che lo stesso spazio assume in quel momento. Nei confronti dello spazio si realizza una sorta di identificazione proiettiva che funge da contenitore come il corpo della madre, che avrebbe dovuto accogliere i bisogni del bambino.

Nell'arte-terapia si può entrare in contatto con la personalità del paziente tramite una consapevolezza corporea, in cui le emozioni non sono ancora state contestualizzate. I significati strutturali della forma comportano tensione e distensione, perciò li ritroviamo anche nella danza-terapia, in cui i movimenti del corpo esprimono la parte più autentica del soggetto: prima c'è l'agire corporeo e poi la capacità di verbalizzare le emozioni. Il pioniere della danza-terapia, R. V. Laban, sostiene che ogni gesto del nostro corpo mostra alcuni aspetti della nostra vita interiore. Il corpo diventa il luogo del vero Sé, nascosto durante la comunicazione apparente, al quale sembra si possa accedere proprio mediante una risposta corporea in grado di rispecchiare i contenuti psichici inconsci.

Questi sono anche i concetti portanti su cui si basa la pedagogia

dell'espressione, che si avvale del laboratorio di *mimesis* proprio per sperimentare “nuove forme vive per il corpo”. Divenire altro da sé consente di uscire dalle forme ‘stereotipate’ su cui abbiamo fissato la nostra identità. La *mimesis* consiste in un ‘immedesimarsi’ in oggetti, cose, fenomeni naturali, altre persone, un ‘giocare’ al ‘come se’ per riscoprire una nuova forma d’essere. Le attività di *mimesis* favoriscono una riattivazione dei neuroni specchio, al fine di sollecitare nei soggetti delle azioni strettamente collegate ad aspetti emotivi autentici relativi alla cosa da rappresentare (Muscillo, 2008, pp. 79-124).

Il prodotto artistico è dunque chiamato a svolgere una funzione di specchio, simile a quella offerta dal terapeuta, che è un’esperienza fondamentale per la nascita del Sé. Allo stesso modo il bambino diventa consapevole delle proprie capacità emotive se vede queste come attributi sul volto della madre, che si fa forma o oggetto ‘trasformatzionale’, per questo C. Bollas (1989/1987) sostiene che la prima esperienza estetica si verifica nelle cure materne. Il corpo, con la comunicazione simbolica che di esso si avvale, è il veicolo che consente una comprensione empatica del vero Sé, come a dire, dunque, “dal corpo al Sé, passando attraverso il simbolo” (Peirone, 1991, p. 318).

Questo narrarsi con le forme, che anche in una prospettiva di *lifelong learning* si esprime come identificazione proiettiva, attiva, *mimesis* creativa, “può essere letto come ricerca e metodo di autoformazione” (Colapietro & De Carlo, 2011, p. 7) ed è quindi perfettamente in linea con il concetto di *Bildung* gadameriano. “Nell’autobiografia-narrazione-rappresentazione di sé, tramite la stilizzazione estetica, si può costruire e interpretare un progetto formativo di un agire, dunque prassi, rivolto al disvelamento della propria struttura, identità, specificità” (*ivi*, p. 11) che l’artista persegue intrecciando *pathos* e *logos*. Se la formazione è principalmente autoformazione, allora, rifacendoci anche alle argomentazioni di F. Cambi, la pratica autobiografica insieme allo “stare dialetticamente nella ‘vita delle arti’ (e dell’arte) e nel gioco delle loro forme, è una via maestra della *cura sui*”. Partecipare alla vita delle forme è come prendere parte ad una ‘conversazione’, ma a “stare in questo dialogo si impara” (Cambi, 2014, p. 132).

Esprimersi con una forma è il risultato di un processo di stilizzazione estetica, in “cui si realizza la fusione armonica della comunicazione storica e sociale dell’umanità [...] una strategia relazionale di comunicazione tra sé e

Sé e tra Sé e gli altri” (Colapietro & De Carlo, 2011, p. 31). La forza espressiva che sprigiona dalla forma creata, anche se prodotta da un soggetto storicamente definito e dunque appartenente ad uno specifico contesto spazio-temporale, si fa comunque veicolo di trasformazione.

L’immagine diventa lo strumento di un percorso educativo di natura ermeneutica indispensabile ai fini di un ‘ri-orientamento’ di sé nel mondo. Ciò ci consente un passaggio verso altri ambiti, più specificamente verso il lavoro e la formazione professionale. Se il nostro contributo si intitola ‘il lavoro della forma’, è interessante indagare su quale possa essere la funzione delle forme nei contesti organizzativi, dato che oggi siamo nell’era del lavoro immateriale, dove il concetto di forma, più che legarsi all’espressività dell’individuo, è connesso ai simboli veicolati dalle marche e dal *mindstyle*, ovvero dallo stile percettivo e significato valoriale che esse comunicano.

L’esperienza prevalente sembra essere quella legata al consumo, momento in cui il soggetto afferma la propria volontà di esserci, secondo una prossimità ‘virtuale’ con tutti coloro che aderiscono alla stessa marca: è nell’ambito del consumo che si parla di forme di espressività o di condivisione, dove il concetto di stile assume sempre più il significato di ‘io collettivo’. Dal lato della produzione e dei contesti lavorativi, d’altro canto, al lavoratore immerso nel capitalismo cognitivo si chiede di lavorare con le forme immateriali, di farsi ‘imprenditore di se stesso’ dal quale si esige l’esaltazione della dimensione passionale, la partecipazione spontanea al fine di annullare la distinzione tra lavoro e tempo libero.

Se l’immagine alimenta lo sviluppo di un pensiero metaforico, cioè ‘fa vedere come’, l’empatia con le forme ha un’importante potenzialità da sfruttare anche a livello manageriale. Quest’ultimo è proprio una delle dimensioni (oltre a quella della *governance*, che riguarda le politiche del lavoro a livello ‘macro’, e quello del *self knowledge management*, relativo all’autoconsapevolezza del lavoratore) su cui gli studi sullo *human development* stanno concentrando la propria attenzione. Come sostiene D. Dato (2016), a “fronte della fallimentare visione gerarchizzata e meccanicistica dell’impresa, la pedagogia mette a disposizione i suoi strumenti epistemici, metodologici e operativi per tracciare il profilo di un management che possa dirsi competitivo ma che sia prima di tutto pedagogico” (p. 39). La *leadership*, che stabilisce priorità in un’impresa,



coltiva motivazione e talenti, costituisce infatti l'anello di comunicazione tra l'interno e l'esterno dell'impresa, che dovrebbe sempre più connotarsi come un luogo di 'produzione di significati' riconoscendo, appunto, l'importanza del 'capitale narrativo' del lavoratore e delle organizzazioni.

Tale modello di *management* può definirsi, a detta della studiosa, 'umanistico', non solo perché all'interno della cultura di impresa accoglie i linguaggi artistici della poesia, della letteratura e dell'arte, ma perché pone al centro proprio l'*humanitas*, ovvero il rispetto e la valorizzazione delle soggettività, il benessere, l'etica, facendo propria la dimensione pedagogica della cura. Alcuni recenti studi dimostrano infatti che il mondo delle imprese e quello dell'arte possono interagire. La formazione aziendale si avvale dei linguaggi artistici per "vivere un'esperienza diversa, non basata su un apprendimento tecnico e professionale, ma sulla necessità di stimolare competenze laterali, di relazione o immaginazione [...]" (Giacometti & Mazzocchi, 2016, p. 22).

In un altro contributo si era già evidenziato il rapporto che lega l'estetica al lavoro e che si basa sulla qualità delle relazioni, sul benessere del lavoratore legato anche al modo in cui si organizza il paesaggio aziendale (d'Aniello & Goffi, 2016, pp. 77-94) che si fa sempre veicolo di un certo *pathos*. Ciò che la formazione con l'arte intende sviluppare è proprio la competenza creativa, strettamente connessa con la capacità di cambiamento e di trasformazione di cui parlavamo precedentemente a proposito dell'esprimersi con le forme.

Di fronte ad un'opera d'arte, secondo gli studi a cui facciamo riferimento, si attivano cinque capacità chiave: la capacità empatica (l'entrare in risonanza con gli altri); la capacità di sospensione (necessaria per mettersi in relazione con ciò che non conosciamo, per abbandonare quei percorsi di senso a cui siamo abituati); la capacità di assenza (che rappresenta l'esperienza del vuoto); la capacità di rottura (per trasformare in altro ciò che esiste); la capacità di indeterminatezza (per sperimentare ed elaborare la pluralità e molteplicità).

Ora l'aspetto interessante è che ritorna di nuovo fondamentale la tecnica narrativa. Ovvero, anche nell'ambito organizzativo, quando si fa formazione con i linguaggi artistici, si sostiene la necessità di avvalersi di una metodologia narrativa. "Lo *storytelling* è quello strumento evoluto che può aiutare l'impresa a capire meglio le potenzialità del rapporto con l'arte,



i vantaggi di promuovere una vera e propria competenza creativa e, soprattutto, capire come gestire i processi necessari alla crescita, al consolidamento e all'orientamento di questa competenza una volta che si è insediata” (Giacometti & Mazzocchi, 2016, p. 49). Il rapporto tra arte e impresa si serve, dunque, dell'interfaccia narrativa che facilita e attiva la comunicazione e i processi conoscitivi, rende gestibili gli incontri e la condivisione delle conoscenze e, in ultimo, favorisce processi di accelerazione, permettendo, cioè, di focalizzare gli obiettivi, la capacità progettuale, la gestione del processo e il raggiungimento del risultato. L'accelerazione narrativa è la 'cornice' con cui favorire, nell'impresa, l'incontro con i più svariati linguaggi artistici: dall'arte visiva alla fotografia, dalla scrittura creativa alla performance.

Quest'ultimo genere artistico, uno tra i più innovativi dell'arte contemporanea, va proprio in direzione contraria rispetto alla 'virtualità' del lavoratore cognitivo: permette infatti quel recupero dell'esserci corporeo e dunque come presenza fisica e non 'precaria'. La *performance* rappresenta un'azione programmata, compiuta da una o più persone di fronte ad un pubblico con il quale, molto spesso, si intende interagire per condividere qualcosa, una ricerca, una visione o semplicemente un'emozione. “La performance rappresenta sempre un dispositivo potentissimo per le persone che la vivono perché chiama in causa la loro fisicità, perché chiede, sempre, di pensare anche con il corpo” (*ivi*, p. 99). Protagonisti diventano la presenza fisica dei partecipanti e il loro sentire, che vengono utilizzati per produrre un'azione, da intendersi come uno strumento di sviluppo culturale e organizzativo che permette all'azienda di focalizzarsi su delle tematiche complesse, quali ad esempio: un riflettere sul comportamento dei lavoratori all'interno della cultura e del contesto organizzativo; agire sul clima, la motivazione e la facilitazione delle relazioni, sviluppare modelli comportamentali che sono il frutto della crescita e di uno sviluppo emozionali.

Si tratta dunque di una riaffermazione segnica della propria identità, di contro alle sempre maggiori spinte biopolitiche che 'sogettivizzano' l'individuo, forgiandolo secondo l'immagine richiesta dal capitalismo artista (Lipovetsky, 2013). Quest'ultimo aspetto sembra sposarsi perfettamente con l'estetica dell'esistenza di M. Foucault, ovvero “una continua ricerca relativa alla propria forma di vita, una ricerca simile al lavoro dell'artigiano

sulla materia bruta, oggetto incessante di trasformazione”, al fine di “darsi forma senza conformarsi” (Campesi, 2011, p. 212). Sembra utile, a tal proposito, richiamare anche il complesso concetto di ‘forma-di-vita’, espresso da G. Agamben (Lucci & Vigliani, eds., 2016) una vita che è la sua stessa forma, il suo stile, sfuggendo così alla tendenza del paradigma economico e neoliberista di ‘cattura’ della vita, in quanto capitale umano. Allora, per impedire la de-soggettivazione che conduce ad una vita senza forma, un possibile strumento potrebbe essere proprio la forma di vita artista, che facendo propria un’identità ‘mobile’ si situa nella zona di indistinzione tra vita e forma, in cui è sospeso ogni ordinamento giuridico-politico.

Se inoltre l’arte intrattiene un rapporto ‘naturale’ con la dimensione ‘artigianale’ della pratica, potrebbe apportare un prezioso contributo anche in vista della dimensione collaborativa, che secondo R. Sennett (2014/2012; vedi anche d’Aniello, 2015) è una sorta di cura verso il narcisismo e l’individualismo dell’uomo contemporaneo situato nella precarietà del mondo liquido. Alimentare rapporti ‘informali’ e collaborativi nei luoghi di lavoro attraverso una formazione che si avvale di pratiche artistiche potrebbe essere, pertanto, un’ulteriore sfida che il ‘lavoro’ della forma porta con sé nell’era dell’immateriale.

Dare forma alle proprie possibilità di essere e di saper fare, alle proprie *capabilities*, è un’opportunità da non sottovalutare per riorientare costantemente il proprio agire lavorativo, e non solo, per tutto l’arco della vita.

## Bibliografia

- Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'oeuvre*. Paris: Gallimard.
- Bettini, L. (2017). *Il linguaggio simbolico in psicomotricità relazionale*. Trento: Erickson.
- Bellingreri, A. (2006). *Il superficiale, il profondo. Saggi di antropologia pedagogica*. Roma: Vita e Pensiero.
- Bellingreri, A. (2007). *Scienza dell'amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale*, Milano: Vita e Pensiero.
- Berel, L. (1987). *The concept of style*. London: Come University Press.
- Bianco, F. (1998). *Introduzione all'ermeneutica*. Roma-Bari: Laterza.
- Bollas, C. (1989). *L'ombra dell'oggetto. Psicoanalisi del conosciuto non pensato* (D. Molino, trans.). Roma: Boria (Original work published 1987).
- Borrelli, M. (1996). Dalla filosofia della *Bildung* alla scienza dell'educazione (*Erziehungswissenschaft*). In M. Borrelli (ed.), *La pedagogia tedesca contemporanea*, vol. 2 (pp. 279-288). Cosenza: Pellegrini Editore.
- Calò, G. (1959). Giorgio Kerschensteiner. In G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro* (pp.VII-XXX). Firenze: Giunti-Marzocco.
- Cambi, F. (2013). Due modelli di filosofia dell'educazione tra apertura e tradizione. Mario Gennari e Francesco Mattei. *Studi sulla Formazione*, 2, 39-44. <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/14238> (ver. 10/05/2017).
- Cambi, F. (2014). *Il processo formativo come cura di sé*. Roma-Bari: Laterza.
- Camposi, G. (2011). *Soggetto, disciplina, governo. M. Foucault e le tecnologie politiche moderne*. Milano: Mimesis.
- Caraccioli, I. (2013). *Arteterapia e gruppo analisi per la formazione dei docenti*. Carmiano: Edizioni Circolo Virtuoso.
- Caputo, F. (2005). *Etica e Pedagogia. Linee di teorizzazione etica e pedagogica dal Novecento a oggi*, vol. 3. Cosenza: Pellegrini Editore.
- Colapietro, V. & De Carlo, M. E. (2011). *Formazione, trasformazione, riforma. Dialogo emotivo per immagini*. Milano: FrancoAngeli.
- Dallari, M. (1988). *L'epoché estetica*. In P. Bertolini & M. Dallari (eds.), *Pedagogia al limite* (pp. 41-68). Firenze: La Nuova Italia.

- d’Aniello, F. (2015). *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*. Fano: Aras.
- d’Aniello, F. & Goffi, F. (2016). Pedagogia e bioestetica del lavoro. *Qualeducazione*, 3-4, 77-94.
- Dato, D. (2016). Pedagogia critica dell’organizzazione d’impresa. Modelli di management e human development approach. *Prospettiva EP*, 1-3, 33-47.
- Fadda, R. (2002). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*. Roma: Armando.
- Ferrari, S. (2005). *Scrittura come riparazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Foucault, M. (2001). *La cura di sé. Storia della sessualità 3* (L. Guarino, trans.). Roma: Feltrinelli. (Original work published 1984).
- Franzini, E. (1997). *Filosofia dei sentimenti*. Milano: Mondadori.
- Frauenfelder, E. (1994). *Pedagogia e biologia. Una possibile “alleanza”*. Napoli: Liguori.
- Gadamer, H. G. (1989). *Verità e metodo* (G. Vattimo, trans.). Milano: Bompiani (Original work published 1960).
- Gadamer, H. G. (2014). *Educare è educarsi* (M. Gennari, trans.). Genova: Il Nuovo Melangolo (Original work published 2000).
- Gennari, M. (1995). *Storia della Bildung*. Brescia: La Scuola.
- Gennari, M. (2014). *Postfazione. Bildung e Erziehung nel pensiero pedagogico di Hans-George Gadamer*. In H. G. Gadamer (2014), *Educare è educarsi* (M. Gennari, trans.) (pp. 35-60). Genova: Il Nuovo Melangolo.
- Giacometti, V. & Mazzocchi S. (2016). *L’arte per il management. Un nuovo modello di incontro basato sullo storytelling*. Milano: FrancoAngeli.
- Giammusso, S. (2008). *La forma aperta. L’ermeneutica della vita nell’opera di O. F. Bollnow*. Milano: FrancoAngeli.
- Goffi, F. (2014). *La complessità dello sguardo. Quando l’esperienza estetica incontra l’educazione*. Fano: Aras.
- Grignoli, S. (2014). *Fare e pensare l’arte-terapia. Metodi di conduzione dei laboratori esperienziali*, Milano: FrancoAngeli.
- Isidori, I. (2005). *Ermeneutica e pedagogia della persona. Dal dialogo alla cura*. Roma: Aracne.
- Kestenbergh, J., Sossin, S., Buelte, M., Schnee, A., & Weinstein, J. (2006). Manifestazioni di aggressività: i modelli di movimento. In AA. VV.

- (eds.), *Il bambino vulnerabile*, vol. 1 (pp. 109-129). Roma: Armando.
- Kris, E. (1988). *Ricerche psicoanalitiche sull'arte* (E. Fachinelli, trans.). Torino: Einaudi (Original work published 1952).
- Kuhns, R. (1983). *Psychoanalytic theory of art. A philosophy of art on developmental principles*. New York: Columbia University Press.
- Langer, K. S. (1975). *Sentimento e forma* (L. Formigari, trans.), Milano: Feltrinelli (Original work published 1953).
- Lipovetsky, J. (2013). *Ormai siamo tutti consumatori estetici*. [www.repubblica.it](http://www.repubblica.it) (ver. 17/05/2017).
- Lucci, A. & Viglialoro, L. (eds.). (2016). *Giorgio Agamben. La vita delle forme*. Genova: Il Melangolo.
- Milner, M. (1968). *Disegno e creatività* (L. Trisciuzzi, trans.). Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1952).
- Musaio, M. T. (2009). Lo “stile pedagogico” del bello nell’operare educativo. *Note di pastorale giovanile*, 9, 73-79. In [notedipastoralegiovanile.it](http://notedipastoralegiovanile.it) (ver. 28/08/2017).
- Muscillo, E. (2011). Mimesis: una prima esplorazione terapeutica. In G. Scaramuzzo (ed.), *Mimopaideia. Buone pratiche per una pedagogia dell’espressione* (pp. 80-124). Roma: Anicia.
- Oliverio, S. (2008). *Esperienza percettiva e formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pagano, R. (1999). *L’implicito pedagogico in H. G. Gadamer. Riflessioni e spunti per una pedagogia ermeneutica*. Brescia: La Scuola.
- Pareyson, L. (2002). *Estetica. Teoria della formatività*. Bologna: Zanichelli.
- Peirone, L. (1991). *L’identità corporea in crisi. Dimensioni cliniche del vissuto sul corpo nella prospettiva del sé*. Milano: Giuffrè.
- Regni, R. (2006). *Educare con il lavoro: la vita activa oltre il produttivismo e il consumismo*. Roma: Armando.
- Ricouer, P. (2004). *Dal testo all’azione. Saggi di ermeneutica* (G. Grampa, trans.). Milano: Jaca Book (Original work published 1986).
- Ricoeur, P. (2002). *Il simbolo dà a pensare* (I. Reverso, trans.). Brescia: Morcelliana (Original work published 1959)
- Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Rose, G. J. (1992). *The power of form*. New York: International Universities Press.
- Stern, D. (1987). *Il mondo interpersonale del bambino* (A. Biocca & L.

- Marghieri Bocca, trans.). Torino: Boringhieri (Original work published 1985).
- Schapiro, M. (1995). *Lo stile* (M. Astrologo, trans.). Roma: Donzelli editore (Original work published 1953).
- Sennett, R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione* (A. Bottini, trans.). Milano: Feltrinelli (Original work published 2012).
- Spadafora, G. (2006). Ermeneutica contemporanea e pedagogia: il confronto Betti-Gadamer. In M. Muzi & A. Piromallo Gambardella (eds.), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia* (pp. 198-208). Milano: Unicopli.
- Spitz, E. H. (1993). *Arte e psiche. Fenomenologia della creatività da Leonardo a Magritte* (F. Bassan & M. Zuccari, trans.). Roma: Il Pensiero scientifico (Original work published 1989).
- Stern, D. (1987). *Il mondo interpersonale del bambino* (A. Biocca & L. Marghieri Bocca, trans.). Torino: Boringhieri (Original work published 1985).
- Trevi, M. (1986). *Ricerche sull'imitazione simbolica nella psicologia complessa*. Milano: Raffaello Cortina.

**Federica Goffi** è dottore di ricerca in *Theory of education*. Dal 2014 è cultrice della materia in Pedagogia generale, Pedagogia del lavoro e Filosofia dell'educazione presso il dipartimento di Scienze dell'Educazione, dei beni culturali e del turismo, Università degli Studi di Macerata. I suoi interessi di ricerca vertono sui possibili punti di intersezione tra la filosofia, la pedagogia e l'estetica. Sull'educazione estetica, in particolare, ha pubblicato diversi articoli e una monografia.

Contatto: [federica.goffi@email.it](mailto:federica.goffi@email.it)