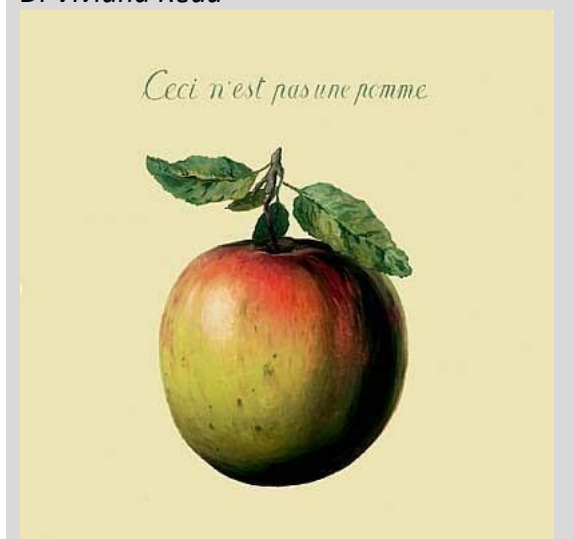


Reverie e immaginario della lettoscrittura: gli scenari estetici della pedagogia di Gaston Bachelard

Di Viviana Reda



Il surrazionalismo e la crisi del pensiero calcolante

Si confonde quasi sempre l'azione decisiva della ragione con il ricorso monotono alle certezze della memoria; ma solo vivendo nel sottosuolo come in una prigione spirituale, Dostojewskij ha potuto scrivere: "La ragione conosce soltanto ciò che è riuscita a imparare". Nulla di monotono nella memoria, nel suo ritmico imparare e disimparare che merita l'esplorazione del sovralogico (*surlogique*) « indispensabile a una rivoluzione spirituale »: ed ecco il termine del *surrationalismo*, che tende ad escludere dai percorsi pedagogici il riferimento a Bachelard – raffinato pensatore che ha il pregio di essersi affermato come epistemologo, con l'opera che va dal 1929 al 1951¹, ma di aver contemporaneamente meditato a

partire dagli anni '40 temi poetici, che per la sua provenienza dal pensiero scientifico e per la temperie a lui contemporanea chiarò appunto *surrationalismo*, pur precisando la sua distanza da altri autori come Tristan Tzara². Un « nome felice e anche, senza dubbio, adeguato, perché, se la ragione scientifica è posizione di "una *natura constructa*" al di là della natura data, *dépassement* dell'esperienza immediata e della realtà empirica » come il *rêveur* ed il poeta, persegue anche lui, moderno alchimista, una verità pura nel suo solido costruito. *L'homme rationnel* insomma sa seguire anche la sua radice instabile, come dice Edgard Morin la sua complessità, cioè « un *principio d'incertezza razionale*, poichè la razionalità rischia continuamente- se non mantiene viva la vigilanza autocritica- di cadere nell'illusione razionalizzatrice³. Pensare a Morin, che come Gardner ha molto influito sulla pedagogia e sulla didattica con la sua teoria della diversificazione dell'intelligenza, ci fa subito pensare che approfondire il surrazionalismo può far affiorare definizioni diverse da altre, capaci di portare nei misteri della memoria con la solida forza dell'epistemologia e l'aura della poesia: il 900 ha dimostrato come non si fa scienza senza fantasia e come non c'è poesia senza una struttura solida capace di edificare il linguaggio.

Il metodo ritmoanalitico della lettoscrittura dell'immagine poetica.

L'indagine epistemologica prima, quella estetica dopo, senza una vera coesistenza, consentono a Gaston Bachelard di elaborare un processo complesso di letto-scrittura colto dai due fronti del problema in esame, l'apprendimento – o per cercare un campo unitario, la memoria, in cui il ruolo della ripetizione viene colto

¹ produzione epistemologica: *Le valeur inductive de la Relativité* (1929), *L'expérience de l'espace dans la physique contemporaine* (1937) e *L'activité rationaliste de la physique contemporaine* (1951).

² G. Bachelard (1936), *Il surrazionalismo* in Id (1974), *La ragione scientifica*, G. Sertoli (a cura di), Bertani ed., Milano, pp. 494-495. *Le surrationalisme* è però un articolo del 1936, nel primo numero di "Inquisition"

³ E. Morin (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, p. 23.

spesso con superficialità. Spesso confusa col passato, con uno storicismo filologico, essa invece ha il fuoco, il futuro in germe.

Nella redazione dei *Fragments d'une poétique du feu*, che rappresenterà un lavoro incompiuto pubblicato nel 1988, postumo (Bachelard muore nel 1962), la figlia Susanne che collaziona gli scritti ne ricostruisce i momenti e i percorsi commentando, “non cancellava, ma prendeva nota di ciò che aveva già scritto e riscriveva » (G. Bachelard, 1990 ; 9)⁴, mostrando così nel dettaglio la stessa cura nei confronti del metodo che aveva utilizzato anche per opere complesse e compiute.

La *filosofia del ri-* di cui parla la Bonicalzi (F. Bonicalzi, 2007)⁵, rinsalda e completa la prospettiva della filosofia del non recuperando ciò che nega e dischiudendo anche una inedita prospettiva di lettura, o meglio di ri-lettura, dell’immaginario in cui convivono gli elementi, le immagini poetiche e la continua ricerca, in esse, di significati insieme originari e ulteriori si caratterizza come percorso di continua ri-lettura, ri-comprensione, ri-scrittura che delineano, nella conoscenza della parola poetica, elementi utili per l’individuazione di un preciso procedere metodico. Tale modalità operativa caratterizza l’opera e la riflessione di G. Bachelard che, l’anno prima di morire, scrive: « E come sarebbe bello – e generoso riguardo a se stessi- ricominciare tutto, cominciare a vivere scrivendo! Nascere nella scrittura, attraverso la scrittura, grande ideale delle grandi veglie solitarie! » (G. Bachelard, 2005 ; 101)⁶

Tale entusiasmo si radica nello stupore del sognatore che si abbandona, pur restando cosciente, all’istante poetico della *rêverie* della letto-scrittura, processo complesso che, nelle pagine bachelardiane, si delinea nelle modalità del suo farsi : in questo tempo, assoluto presente si trova una conciliazione dei contrari che consente, analogamente una fase di riposo della psiche, l’istante poetico è la coesistenza dell’abivalenza in un tempo verticale, che si sottrae al tempo del mondo . Il *metodo del ri-* consente il costruirsi di un percorso sempre inedito ed originale che comprende al suo interno la ricerca dell’abbandono degli automatismi del pensiero e delle logiche più strettamente scolastiche della conoscenza.

Gli studi sulla ritmoanalisi di Pinero dos Santos lo conducendo alla consapevolezza che ogni processo di conoscenza è frutto di un momento di ascolto e di riattualizzazione del pensiero (ogni comunicare è un ri-comunicare) come processo incessante in cui la conoscenza si attualizza in una spirale complessa in cui vivono i due momenti: lettura e scrittura, parola (immagine) e ascolto di essa.

La ritmonalisi consente, inoltre di comprendere all’interno del processo di lettura profonda dell’immagine, nel ritmo dell’istante, la presenza di *ambivalori* presente in ogni immagine che acquisisce una doppia polarità, di lotta e riposo, di resistenza e accoglienza, di morte e di vita. La necessità di ciò nasce dal “dualismo morale” proprio della natura umana, per cui la personalità vive da un lato su un ritmo d’aggressione e dall’altro di conciliazione. Questa prospettiva indica il superamento del conflitto psicologico ed affettivo (di matrice psicanalitica) nei confronti delle immagini della realtà, restituendo una modalità olistica più profonda che restituisce all’uomo un suo *destino lirico* : « La poesia non sarebbe dunque un accidente, un dettaglio un divertimento dell’essere ? Potrebbe essere il principio stesso dell’evoluzione

⁴ S. Bachelard (1990), *Poetica del fuoco, frammenti di un lavoro incompiuto* RED Edizioni.

⁵ F. Bonicalzi (2007), *Leggere Bachelard. Le ragioni del sapere*, Jaka Book, Milano.

⁶ G. Bachelard (2005), *La fiamma di una candela*, SE, Milano.

creatrice ? L'uomo avrebbe un destino poetico ? Sarebbe sulla Terra per cantare la dialettica delle gioie e delle pene ? » (G. Bachelard, 2010 ; 57) ⁷

Questi interrogativi portano a disegnare un senso della ritmoanalisi ed una sua vocazione propriamente estetica.

Questo riposo attivo, questo riposo vibrato, sembra corrispondere, per Pinheiro dos Santos allo stato lirico. (...). Giustamente egli propone per la ritmoanalisi un mito lirico che potremmo chiamare il *complesso di Orfeo*. Questo complesso corrisponderebbe al bisogno primitivo di piacere e di consolare; si richiamerebbe alla carezza caritatevole e si caratterizzerebbe di un'attitudine in cui l'essere si compiace di piacere, di un'attitudine offerta. Il complesso di Orfeo rappresenterebbe così l'antitesi del complesso di Edipo. (...). La ritmoanalisi come la psicoanalisi, si offre allora come una dottrina dell'infanzia ritrovata, dell'infanzia sempre possibile, che apre davanti ai nostri sogni un avvenire indefinito. (...). È nell'infanzia che sono i ritmi creatori e formatori. (Ivi ; 357-358)

Immagini degli elementi, figure del mito e della storia letteraria offrono, nelle pieghe delle pagine bachelardiane, utili spunti per indagare il senso proprio del ascolto della poesia e indagini critiche di studio e ricerca. "L'immagine non è conoscenza ordinata in senso numerico e continuativo, ma il suo processo di costruzione ha costanti, funzioni, criteri e tecniche; conoscenze interessanti, ben analizzate nelle teorie dell'arte, ben costruite nella didattica: educano il pensiero creativo che non delinea sistemi ma problemi." (Gily, 2014; 51-52) ⁸ Ciò in quanto il valore ultimo della poesia stessa si offre in quella *fenice* che è l'ultimo approdo dello sforzo poetico di Bachelard. La fenice ed il rogo in cui essa muore per rinascere sono infatti metafora viva di quel dialogo incessante dello scrittore con il lettore, ultimo depositario dei versi. Tale immagine, già indagata nella poesia di P. Eluard (V. Reda, 2014) ⁹, è il testamento poetico della sua opera. La fruizione, categoria estetica così importante, diviene qui il fondamento per riscoprire il valore dell'affidarsi e del donarsi all'altro :

Così l'anima umana, ricca di un amore eletto, anima le grandi cose prima delle piccole. Dà del tu all'universo dal momento in cui ha sentito l'ebbrezza umana del *tu*. E poi, nel chiarore nuovo di un giovane focolare, le cose diventano piccole, diventano familiari, e vicine; sono d'improvviso della famiglia. Non tanto dell'antica famiglia che ha schiacciato l'*esprit* del fanciullo sotto il peso dell'esso, dell'istruzione *ricevuta*, unicamente e passivamente ricevuta, ma della famiglia scelta, divinamente *incontrata* sulla strada del destino (G. Bachelard, in M. Buber, 1969 ; 7-15) ¹⁰

Ciò indica il valore che acquista il lettore, lo studente, il critico nel processo di costruzione e ricostruzione della comprensione dell'immagine letteraria e delle sue possibili relazioni.

⁷ G. Bachelard (2010), *La dialettica della durata*, Bompiani, Milano.

⁸ C. Gily (2014), *La didattica della bellezza. Dalla specchio allo schermo*, Rubettino, Palermo.

⁹ V. Reda (2014), Gaston Bachelard lettore di poeti: *Germe e ragione nella poesia di Paul Eluard* ^[1-3], LOGOS, rivista di filosofia n.s. 9, Diogene Edizioni, Napoli.

¹⁰ G. Bachelard *Préface* in M. Buber (1969), *Je et Tu* Aubier, Paris.

Essi collaborano, ri-leggendo e ri-scrivendo essi stessi, alla comprensione ed alla conservazione di un sapere che non si risolve nel singolo contenuto, ma che indaga sempre a partire da un processo di cui egli è parte attiva ed in cui è egli stesso protagonista.

La *venticinquesima ora*: la tensione unitaria dell'opera di Bachelard e la sua vocazione pedagogica.

La ricerca bachelardiana, fino agli ultimi scritti, appare dunque incentrata su un apparente « bifrontismo » (G. Granger, 1974 ; 203) ¹¹ che anima le riflessioni epistemologiche, proprie dell'uomo diurno, e quelle relative alla *rêverie* ed alla conoscenza estetica che anima l'uomo notturno.

Questa dicotomia però risulta più formale che sostanziale laddove le verità di ragione, sempre figlie di una attenta verifica gnoseologica, sono poi interessanti spunti per meglio comprendere la facoltà immaginativa. Sembra quindi auspicabile riprendere la definizione di filosofo della « venticinquesima ora » (F. Bonicalzi, 2007) ¹², esploratore di una frontiera tra i saperi che spesso ostacola un atteggiamento olistico e unitario che spinga a indagare, nell'uomo, la dimensione della complessità.

Non sorprende quindi che il *Nuovo Spirito Letterario* (G. Bachelard, 1994 ; 154) ¹³, capace di cambiare *il livello d'immagine* andando dall'aspetto organico a quello spirituale, sia indice di « un pancalismo attivo, un pancalismo che promette, che progetta il bello al di là dell'utile, dunque il pancalismo che deve *parlare*. » (Ivi ; 29)

Una valorizzazione della conoscenza estetica che si esprime nell'attenzione alle immagini poetiche, di pittura e d'arte che si riflette in una pedagogia *aperta* che comprende l'orizzonte della sfida rivolta ad una educazione attiva, improntata ad un nuovo umanesimo in cui l'interrogazione sui contenuti della conoscenza non prescinda da quello sulle forme e le strategie del sapere.

Sicuramente si può intendere in questa prospettiva come l'indicazione pedagogica bachelardiana sia di matrice propriamente estetica e ricada nello studio e nell'analisi dell'immagine letteraria : « l'uomo è un 'animale simbolico' e la cultura, come creazione di continua novità da parte della 'parola' umana, è espressione di creatività, di libertà e di responsabilità. » (G. Vico, 2002 ; 146) ¹⁴

Il procedere *ritmoanalitico* consente a tali percorsi di essere olistici, ricomprendendo nella ricerca la complessità dell'uomo nella sua interezza, declinandola nella specificità delle differenti intelligenze, secondo le più moderne teorie di Gardner (H. Gardner, 2010) ¹⁵.

Le immagini quindi hanno un potere simbolico forte a tal punto da consentire il superamento del loro significato primario e confluire in una conoscenza archetipica, comprensiva delle contraddizioni etico-affettive della psiche e materiale, che coinvolge l'esperienza corporea. Al contrario, in questa pedagogia marcatamente estetica, risulta evidente la centralità dell'*empatia* (E. Morin, 2019 ; p.112) ¹⁶, centralità del

¹¹ G. Granger (1974), *Janus bifrons*, in "Nuova corrente", n. 64.

¹² F. Bonicalzi (2007), *Leggere Bachelard. Le ragioni del sapere*, Jaka Book, Milano.

¹³ G. Bachelard (1994), *La terra e il riposo, le immagini dell'intimità*, Red edizioni, Como.

¹⁴ G. Vico (2002), *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, Editrice la scuola, Brescia.

¹⁵ H. Gardner (2010), *Formae mentis, saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano.

¹⁶ E. Morin (2019), *Sull'estetica*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2019

sentimento come luogo dell'accordo degli (apparenti) opposti. Quindi, « in altre parole l'arte non è natura, è invece natura trasformata dal suo entrare in nuove relazioni suscitando una nuova risposta emotiva. » (J. Dewey, 2007; 99) ¹⁷

Ecco la novità di quella *pédagogie du non* che «s'affirme par un double de culture continue : onorisme lucide (démarche onirique), et raison conquérante (démarche épistémologique) » (F. A. A. – S. G. S., 2007, in AA. VV. *Bachelard, Gonseth, Piaget: l'éducation ouverte*, ; 154) ¹⁸ Questo atteggiamento di ricerca nasce dalla visione della centralità dello studio e della ricerca su ogni tipo di rigida conquista di un sapere statico che si dà per acquisito. Ecco perchè Bachelard afferma che l'unico modo di insegnare è consentire, di volta in volta, una nuova scoperta. Scoprire è l'unico modo di insegnare. Egli stesso si definiva uno *studente*, più che un filosofo o, ancor meno, un professore di lettere. Con l'ironia che non lo abbandona mai egli si definisce *il soggetto del verbo studiare* !

Questo aspetto in particolar modo rende la pedagogia bachelardiana una sfida concreta verso una *ricerca-azione* di matrice estetica che si esperisce praticandola sul campo. Attraverso la concretezza di un approccio analogo a quello dewiano, riscontrabile nel *modello di apprendistato cognitivo* (M. Baldacci, 2016; 107) ¹⁹ l'indagine tematica sulle immagini poetiche offre uno strumento complementare di indagine, attraverso il quale, quasi come in un procedere ludico, si cerca di conoscere affinando gli strumenti della conoscenza. L'immagine così diviene centrale in una analisi simbolica, tematica e poi storico-artistica, in cui è possibile verificare tradizioni, percorsi, incidenze. Nelle pagine bachelardiane possiamo rintracciare spunti diversi di natura metodologica o concrete immagini da investigare in nuove forme poetiche.

Questo modo di procedere consente anche di snidare gli ostacoli, errori o pregiudizi della conoscenza pregressa, facendo interagire immagini e nozioni in maniera inedita e libera. La direzione è quella, come per la scienza, di un sapere discontinuo, surrazionale, plurale: un sapere che superi la dimensione "scolastica" e che miri ad una operatività delle *competenze*, in cui l'educazione riacquisti una dimensione fondativa e formativa nei termini di una palestra del pensiero. La parola e l'immagine sono strumenti inderogabili di questa ricerca che si offre come processo continuo che si rivolge all'eredità della fruizione. La *pédagogie surrationaliste*, come la definisce J. Lamy, mira a scardinare la *testa ben piena* (M. de Montaigne, 1970 ; 196) ²⁰ frutto di una cultura scolastica, statica e mnemonica, per attivarne una dinamica, vitale e sempre pronta a ricominciare : « La finalité première de l'éducation ouverte est de provoquer des modifications spirituelles, d'amener le sujet enseigné à des transformations dans sa manière de penser et de juger. On ne commence jamais vraiment l'éducation, o la recommence. » (J.L., 2007, in AA.VV. *Bachelard, Gonseth, Piaget: l'éducation ouverte*, 173) ²¹

¹⁷ J. Dewey (2007), *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo.

¹⁸ Filipe Alberto Araujo – Sérgio Paulo Guimaraes de Sousa (2007), *Des images au fil de la chenille. Imaginaire et  ducatiochez Gaston Bachelard*, in AA. VV. *Bachelard, Gonseth, Piaget: l'éducation ouverte*, "Cahiers Gaston Bachelard", Dijon, N.9.

¹⁹ M. Baldacci (2016), *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano.

²⁰ Michel de Montaigne (1970), *Saggi*, Mondadori, Milano.

²¹ J. Lamy (2007), *T te bien faite ou tête   refaire? Imaginaire et rationalit  de l'education ouverte*, in AA. VV. *Bachelard, Gonseth, Piaget: l'éducation ouverte*, Dijon, N.9.

La prospettiva bachelardiana così trova una sua perfetta realizzazione nel poter condividere la singolarità della dimensione dello studio solitario e dell'interrogazione dell'immagine, e, in un secondo momento, nella comunicazione di essa e nella sua interpretazione critica a diversi livelli. Essa indica la strada di una formazione permanente in cui la spirale del sapere, secondo l'immagine di Dewey (J. Dewey, 1951 ; 15) ²², si accresce, nel suo prodursi continuo, approfondendosi. «La formazione va intesa come un processo, e come tale dura quanto la vita del soggetto.» (F. Sirignano, 2003; 35) ²³

Non dunque un sistema rigido in cui valorizzare la memoria e l'acquisizione sterile di conoscenze, ma un sapere mobile e duttile con forti valenze pratiche, in termini culturali, etici e sociali allo scopo di valorizzare « un'interazione personale, creativa e autonoma » (Illich, 2019; 22) ²⁴ in cui poter trovare sempre lo stimolo per riaccendere la scintilla della conoscenza attraverso i poli della *lampada e del foglio bianco*, in un percorso di lettoscrittura che attualizza e rigenera la poesia nella voce dell'immaginario. E come testamento Bachelard lascia al suo lettore una ultima *incisione primaria*, immagine speculare della sua stessa esperienza di vita:

«Ricordando un lontano passato di lavoro, reimmaginando le immagini così numerose ma così monotone del lavoratore ostinato, che legge e medita sotto la lampada, si prende a viverci come se si fosse l'unico personaggio di un quadro. (...). Colui che lavora sotto la lampada è così una *incisione primaria*, valida per me in infiniti ricordi, valida per tutti, almeno credo. (...) La solitudine si accresce se, sul tavolo illuminato dalla lampada, si apre la solitudine della pagina bianca. La pagina bianca! Questa pagina che resta bianca ad ogni veglia non è forse il grande segno di una solitudine che si rinnova senza fine? E quale solitudine si accanisce contro il solitario se è quella del lavoratore che non vuole soltanto istruirsi, che non vuole soltanto pensare, ma che *vuole scrivere*. Allora la pagina bianca è un nulla, un nulla doloroso, il nulla della scrittura. (...). La pagina bianca è troppo bianca, troppo inizialmente vuota perché si incominci a esistere realmente scrivendo. La pagina bianca impone il silenzio. Essa contraddice la familiarità della lampada. L'incisione ha allora due poli, il polo della lampada e quello della pagina bianca. (G. Bachelard, 2005 ; 99-100)

²² "J. Dewey (1951), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La nuova Italia, Firenze.

²³ F. Sirignano (2003), *La pedagogia della formazione*, Liguori Editore, Napoli.

²⁴ I. Illich (2019), *Descolarizzare la società*, Mimesis, Milano.