

L'educazione estetica: la coltivazione del gusto come abitudine apprezzativa

di

ALESSANDRO BERTINETTO

ABSTRACT: *Aesthetic Education: The Cultivation of Taste as an Appreciative Habit.* This article explores the role of aesthetic education as a practice aimed at developing individuals' appreciative and creative capacities. It argues that taste represents a fundamental aesthetic habit, understood as a dynamic sensitivity refined through interactions with aesthetic affordances and situational contingencies. Far from being the acquisition of theoretical knowledge and technical expertise, this habit requires continuous cultivation through diverse and meaningful aesthetic experiences. The article posits that taste, as an appreciative practice, not only organizes aesthetic preferences but also contributes to shaping the aesthetic self by fostering the attuning between the individual and the aesthetic phenomenon. This perspective enriches the debate on aesthetic education, presenting it as a journey of taste transformation through attentive, improvisational, and pleasure-driven engagement.

KEYWORDS: Taste, Aesthetic Education, Aesthetic Habits, Aesthetic Appreciation, Pleasure

ABSTRACT: In questo articolo si esplora il ruolo dell'educazione estetica come pratica volta a sviluppare le capacità apprezzative e creative delle persone. Si sostiene che il gusto rappresenti un'abitudine estetica fondamentale, intesa come sensibilità dinamica che si affina attraverso l'interazione con *affordances* estetiche e contingenze situazionali. Questa abitudine, lungi dall'essere un'acquisizione di conoscenze teoriche ed *expertise* tecniche, richiede una continua coltivazione mediante esperienze estetiche varie e significative. L'articolo argomenta che il gusto, in quanto pratica apprezzativa, non solo organizza le preferenze estetiche, ma contribuisce anche alla formazione del sé estetico, stimolando un processo di sintonizzazione tra il soggetto e il fenomeno estetico. Tale prospettiva arricchisce il dibattito sull'educazione estetica, proponendola come un percorso di trasformazione del gusto attraverso un coinvolgimento attento, improvvisativo e orientato al piacere.

KEYWORDS: gusto, educazione estetica, abitudini estetiche, apprezzamento estetico, piacere

Contributo sottoposto a *double blind peer-review*. Ricevuto: 17.01.2024; accettato: 04.03.2025.

© L'Autore 2025. Pubblicato da Syzetesis - Associazione filosofica. Questo è un articolo Open Access, distribuito ai sensi della licenza CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), che ne consente la riproduzione e distribuzione non commerciale, a condizione che l'opera originale non sia alterata o trasformata in alcun modo e che sia opportunamente citata. Per utilizzi commerciali contattare associazione@syzetesis.it.

1. Introduzione. Due modelli di educazione estetica

In quello che può essere considerato il testo fondativo della cultura moderna circa l'educazione estetica, le *Lettere dell'educazione estetica dell'umanità* di Friedrich Schiller¹, sono due le nozioni di educazione estetica considerate. Per un verso, l'educazione estetica è quella che si acquisisce grazie all'esperienza dell'arte: l'esperienza estetica dell'arte, esercitando l'impulso al gioco, armonizza la facoltà sensibile e la facoltà razionale dell'essere umano, preparandolo a un'esistenza eticamente equilibrata. Per altro verso, in particolare nell'ultima delle *Lettere* (la XXVII), l'educazione estetica è intesa come preparazione allo stato estetico favorevole all'apprezzamento dell'arte, ovvero come educazione all'arte. Nel primo senso l'arte, e la sua esperienza, sono intese come uno strumento educativo; nel secondo senso l'arte, e la sua esperienza, sono intese come il fine di un *iter* pedagogico.

Ancora oggi l'espressione "educazione estetica" conserva i due significati tradizionali. Da un lato, per il loro contributo al benessere e al *flourishing*, le arti e l'esperienza estetica sono considerate importanti risorse educative². Dall'altro lato, l'educazione estetica è considerata come un *training* volto a nutrire il rapporto cognitivo, culturale, partecipativo con le arti. L'importanza dell'educazione estetica come educazione all'arte risiede quindi nei benefici – in termini di abilità cognitive, sensoriali, emozionali, motivazionali, ecc. – che tanto l'apprezzamento estetico dell'arte quanto la creatività artistica possono procurare³.

La letteratura filosofica contemporanea identifica due modelli principali di educazione estetica.

1. Il primo è quello che possiamo chiamare il "modello acquisizionale" (o cognitivista). Esso considera l'educazione estetica come un processo cognitivo volto ad acquisire conoscenze sulle opere d'arte significative che hanno superato la prova del tempo⁴. Assume quello che Andy Hamilton definisce il

¹ F. Schiller, *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo* [1795], trad. it. di A. Negri, Armando, Roma 2002.

² Cfr. T. Chemi et al. (eds.), *Arts and Mindfulness Education for Human Flourishing*, Routledge, London-New York 2022.

³ Cfr. per es. C. Z. Elgin, *Art and Education*, in H. Siegel (ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, Oxford University Press, Oxford 2009, pp. 311-324.

⁴ È un modello più o meno esplicitamente abbracciato da diversi autori, come J. Levinson (*Artistic Worth and Personal Taste*, «The Journal of Aesthetics and Art

“modello verdittivo” del gusto, secondo il quale gli esperti legiferano sul gusto estetico perché conoscono il modello assoluto e ideale del gusto⁵.

2. Il secondo approccio è il “modello trasformazionale”: esso pone l'accento sul valore della coltivazione della capacità di apprezzamento dei fenomeni estetici realizzata mediante la promozione di esperienze varie e nuove capaci di trasformare positivamente chi le fa. Esso assume quello che Hamilton chiama il “modello apprezzativo, non verdittivo” del gusto, secondo cui l'esperienza autonoma di apprezzamento è fondamentale per il gusto (e la critica)⁶.

A differenza del modello acquisitivo-cognitivista, che si concentra su un corpo di capolavori come standard di riferimento, il modello trasformazionale-apprezzativo ritiene rilevanti anche opere non universalmente considerate capolavori, nonché altri fenomeni e oggetti estetici – come fenomeni naturali, artefatti non-artistici, persone e luoghi. Inoltre, abbraccia pratiche creative sia artistiche sia extra-artistiche. Infine, è un modello pluralistico: non presuppone un unico modo per conseguire l'obiettivo dell'educazione estetica, la quale può realizzarsi nelle maniere più varie. Così come il modello di critica d'arte di Hamilton, secondo cui la critica è anch'essa un'arte – una capacità che può e deve essere coltivata attraverso l'esperienza e l'esercizio –, è un modello democratico liberale e non elitista, populista o autoritario di educazione, perché comporta l'incoraggiamento di ogni esperienza capace di arricchire l'esercizio attivo, e piacevole, dell'apprezzamento estetico.

In questo contributo difenderò il secondo modello di educazione estetica sulla base della tesi che l'educazione estetica abbia il compito cruciale di affinare e stimolare il *gusto*.

Criticism» 68/3 (2010), pp. 225-233), N. Carroll (*Forget Taste*, «The Journal of Aesthetic Education», 56/1 (2022), pp. 1-27) e T. Nannicelli (*Aesthetic Education: A Perceptual-Cognitive Model*, «European Journal of Analytic Philosophy», 20/2, pp. 283-305).

⁵ Cfr. A. Hamilton, *Art and Entertainment*, Routledge, London-New York 2024, p. 97.

⁶ Concordo con Hamilton che questo non comporta il rifiuto dell'importanza né del concetto di “canone” né di quello di “prova del tempo”. Infatti, accettare il valore della nozione di canone non implica di per sé ritenere che esista di fatto un corpus immutabile e universale di opere di valore assoluto, così come sapere che un'opera è un classico, e quindi una norma di valore artistico, perché ha passato il *test of time*, non è ancora un giudizio estetico, ma un invito ad esercitare il proprio gusto.

2. Il gusto come abitudine estetica fondamentale

La mia proposta si basa su due assunzioni. La prima è che ci sia un nesso strettissimo tra ciò che è estetico (esperienze, fenomeni, oggetti, proprietà, ecc.) e il gusto. Qualcosa è estetico se è gustato o gustabile, ovvero se interpella, interessa, suscita, richiede attitudini e capacità di apprezzamento che coinvolgono sensi e affetti e che destano (dis)piacere. Insomma, com'è almeno plausibile sostenere seguendo le orme dei fondatori moderni della disciplina (in particolare, Baumgarten, Hume e Kant), quando si parla di "estetica", a meno che con questa nozione non si intenda esclusivamente ciò che concerne la percezione sensoriale, non possiamo fare a meno di coinvolgere il gusto. Come afferma James Shelley, «[t]he concept of the aesthetic descends from the concept of taste»⁷.

La seconda assunzione è che le abitudini svolgano un ruolo cruciale per le esperienze e le pratiche estetiche e, in particolare, sull'idea che le abitudini plasmino sia l'esperienza sia l'*agency* estetiche. Con Charles Darwin⁸ si può ritenere che il gusto per una certa bellezza dipenda dal sedimentarsi di scelte estetiche abituali delle generazioni precedenti⁹ e con Steno Tedeschi¹⁰ (che sviluppa idee elaborate nell'ambito della scuola di Graz e, in particolare, da Stephan Witasek) che l'abituazione (tramite esposizione a fenomeni estetici) sia una condizione per la bellezza, il suo apprezzamento e la sua produzione¹¹. Inoltre, volgendosi a una scuola filosofica diversa, il pragmatismo¹², si può seguire Dewey che sostiene che le abitudi-

⁷ J. Shelley, *The Concept of the Aesthetic*, in E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/aesthetic-concept/>> [10.10.2025].

⁸ C. Darwin, *Taccuini filosofici. Taccuini "M" e "N"*, trad. it. di A. Attanasio, UTET, Torino 2010, pp. 87-89.

⁹ M. Portera, *La bellezza è un'abitudine breve? Prove d'intreccio (Leopardi, Darwin, Nietzsche)*, in D. Bruzzone, R. Diodato (a cura di), *Quale bellezza? Idee per un'educazione estetica*, FrancoAngeli, Milano 2024, pp. 64-89.

¹⁰ S. Tedeschi, *Valore e abitudine (Contributo allo studio della norma)*, «Rivista filosofica» 9/5 (1907), pp. 3-19; Id., *L'abitudine nella valutazione*, «Rivista di Psicologia applicata» 2 (1909), pp. 5-23; Id., *L'abitudine nel godimento estetico*, «Rivista d'Italia» 12/8 (1909), pp. 261-269.

¹¹ Cfr. V. Raspa, *L'estetica dimenticata: la vicenda della scuola di Graz*, «Rivista di Estetica» 56 (2014), pp. 217-252.

¹² Il pragmatismo ha alcuni punti in comune con la fenomenologia, e il tema delle abitudini è uno di questi. Poiché la fenomenologia husserliana eredita alcuni temi

ni sane o virtuose siano esteticamente intelligenti e sensibili¹³. Più in particolare, a condizionare l'apprezzamento e la creatività sono abitudini estetiche, ovvero *patterns* percettivi, affettivi, immaginativi, cognitivi, ecc. che sono acquisiti attraverso ripetute esperienze e che modellano le preferenze apprezzative delle persone¹⁴.

Come si collegano queste considerazioni al tema del gusto e dell'educazione estetica? In proposito, la mia tesi è la seguente. Il gusto è una fondamentale abitudine estetica, che è esercitata in una pluralità di modi e forme. Il gusto si riferisce sia (a) all'insieme delle preferenze individuali (o collettive) sia (b) alla capacità di apprezzare esteticamente in base a quelle preferenze, sviluppata attraverso un allenamento a riconoscere proprietà estetiche in un oggetto (o, più in generale, in un fenomeno), ad apprezzare un fenomeno come estetico e a discernere le sottili differenze nelle opere d'arte e in altri fenomeni estetici, anche attraverso il confronto critico¹⁵. È insomma plausibile sostenere che il gusto sia l'abitudine dell'apprezzamento, coltivata all'interno di diverse pratiche estetiche¹⁶.

Come tutte le altre abitudini, anche il gusto può deteriorarsi o migliorare, corrompersi o rinsecchire, venire manipolato o arricchirsi e diversificarsi, anche a seconda dell'ambiente in cui viene esercitato che, in modi diversi, può favorirne od ostacolarne l'esercizio. Di conseguenza, l'educazione estetica dev'essere considerata come la pratica di incoraggiare la formazione, l'affinamento, l'arricchimento delle abitudini estetiche e, in particolare, dell'abitudine del gusto. È un intervento (tras)formativo volto a coltivare l'abitudine del gusto

e argomenti dalla scuola di Graz, si potrebbe ipotizzare che accostare le idee di Tedeschi a quelle di Dewey non sia poi così bizzarro. In ogni caso, non potendo articolare qui questo capitolo di storia delle idee, mi limito a osservare che accogliere l'idea di Tedeschi sul ruolo delle abitudini per la bellezza insieme alle idee di Dewey sulle abitudini non comporta alcuna contraddizione.

¹³ J. Dewey, *Natura e condotta dell'uomo* [1922], trad. it. di G. Preti e A. Visalberghi, La Nuova Italia, Firenze 1968. Cfr. R. Dreon, *The Arts are Made of (Intelligent) Habits*, «Aisthesis», 17 (2024), pp. 135-153.

¹⁴ A. Bertinetto, *Habits, Aesthetics, and Normativity*, «Aisthesis», 17/1 (2024), pp. 247-263; Id., *Habits and Aesthetic Experience*, «Aisthesis», 17/1 (2024), pp. 61-78; Id., *Il senso estetico dell'abitudine*, «I Castelli di Yale – Annali di Filosofia», 11/1 (2024), pp. 31-57.

¹⁵ Cfr. D. Fenner, *Developing Aesthetic Taste*, «The Journal of Aesthetic Education», 54/2 (2020), pp. 113-122, qui p. 117. Si veda anche V. Bozal, *Il gusto*, il Mulino, Bologna 1996.

¹⁶ Sul gusto come abitudine apprezzativa, cfr. E. Arielli, *A Taste for Habits: On Preference Self-Construction*, «Aisthesis» 17 (2024), pp. 265-279.

nell'ambito di pratiche ed esperienze estetiche in riferimento all'apprezzamento così come alla creatività.

Abitudini e preferenze vanno intese come interdipendenti. Dunque, per un verso, l'esposizione abituale a un certo tipo di fenomeni estetici plasma le preferenze estetiche: così una preferenza estetica corrispondente al gusto di una persona (inteso come set di preferenze estetiche) può rivelarsi attraverso un senso di comfort che essa prova quando agisce/apprezza in linea con le proprie abitudini oppure come un senso di disagio quando l'azione o il fenomeno estetico si discosta da esse. Per altro verso, anche le inclinazioni ereditarie o legate al carattere contribuiscono alla costruzione delle abitudini di apprezzamento e produzione estetica.

Il gusto, in quanto abitudine, è acquisito (o ereditato) grazie all'esposizione a specifiche pratiche e norme di tipo culturale: dipende dalle specifiche "nicchie" in cui gli individui vivono e operano¹⁷. D'altra parte, è sviluppato e modellato dalle azioni e dalle scelte degli individui: dunque, si configura grazie a processi di apprendimento che richiedono il coinvolgimento esperienziale dell'individuo.

Esso possiede due diverse qualità. È organizzato, e perciò struttura le pratiche individuali e sociali di apprezzamento e produzione estetica. È plastico, perché si modella e trasforma attraverso l'esercizio. Pertanto, il gusto influenza le scelte estetiche delle persone (ad esempio, quale musica ascoltare o quale mostra d'arte visitare) e informa il nostro stile di apprezzamento estetico (infatti, ci piacciono quelle canzoni e quei dipinti che si allineano al nostro gusto); per altro verso, esperienze concrete e scelte specifiche (quali mostre visitiamo, quali concerti andiamo ad ascoltare) contribuiscono a formare ulteriormente e a trasformare il nostro gusto¹⁸.

Il punto che desidero sottolineare è allora il seguente: considerare il gusto come un'abitudine, e in particolare come particolare abitudine estetica, ovvero come l'abitudine all'apprezzamento estetico – che organizza tanto la fruizione quanto la produzione estetica e artistica

¹⁷ M. Portera, *Babies Rule! Niches, Scaffoldings, and the Development of an Aesthetic Capacity in Humans*, «British Journal of Aesthetics», 60/3 (2020), pp. 299-314.

¹⁸ Sul tema, si vedano, ad esempio, E. Arielli, *Farsi piacere*, Raffaello Cortina, Milano 2016; R. Reber, *Processing Fluency, Aesthetic Pleasure, and Culturally Shared Taste*, in A. P. Shimamura-S. E. Palmer (eds.), *Aesthetic Science: Connecting Minds, Brains, and Experience*, Oxford University Press, Oxford (2012), pp. 223-249; J. Fingerhut et al., *The Aesthetic Self. The Importance of Aesthetic Taste in Music and Art for Our Perceived Identity*, «Frontiers in Psychology» (2021), DOI: [10.3389/fpsyg.2020.577703](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577703).

– aiuta a chiarire diverse questioni legate alla all'educazione estetica intesa come (stimolo alla) coltivazione del gusto e al cambiamento delle nostre abitudini estetiche. Si tratta di quelli che possiamo definire come i problemi del “quando,” del “cosa,” del “come,” del “perché” e del “chi” dell'educazione estetica.

3. Il problema del “quando”

Cominciamo dal problema del “quando”. Esso si riferisce all'inaffidabilità del gusto, ovvero al fatto che le preferenze attuali possono non riuscire a prevedere il godimento estetico futuro. Tale questione sorge dall'adeguamento edonico o, per dirla con Kevin Melchionne¹⁹, dal «trantran estetico» (*aesthetic treadmill*): la tendenza del godimento estetico a diminuire nel tempo quando l'esperienza che lo genera diventa routinaria, abituale, troppo familiare. L'assuefazione derivante dall'esperienza ripetuta di oggetti ed eventi tende a ridurre l'impatto estetico, creando una tensione tra la stabilità del nostro gusto e la sua incapacità di guidarci verso nuove fonti di apprezzamento. Questa tensione rende difficile pianificare esperienze estetiche basandosi sul gusto, provocando una fondamentale incoerenza del sé estetico.

Secondo Melchionne, questo problema potrebbe essere risolto adottando «norme di coltivazione per il sé estetico»: coltivare abitudini, come introdurre novità attraverso attività ed esperienze quali viaggi, intrattenimenti, letture o concerti, può aiutare a sostenere il godimento estetico. Queste norme anticipano i cambiamenti edonici e supportano la stabilità del gusto. Si potrebbe cioè rimediare alla tendenza all'assuefazione che contrasta la capacità previsionale del nostro gusto presente rispetto alle esperienze estetiche future contrando un'abitudine alla varietà e alla novità.

Per quanto concordi con il ritenere virtuosa l'adozione di un'abitudine a variare e innovare la vita estetica, mi sembra problematica l'idea che le norme di coltivazione debbano essere imposte al gusto personale dall'esterno. Questa strategia trascura il fatto che il gusto, in quanto abitudine, non è soltanto soggetto alla passiva assuefazione, ma anche intrinsecamente predisposto all'attiva coltivazione. Comporta apprendimento attivo e personale impegno, piuttosto che una mera passiva esposizione alle esperienze estetiche. Il gusto è

¹⁹ K. Melchionne, *Norms of Cultivation*, «Contemporary Aesthetics», 13 (2015), art. 15.

una pratica²⁰, non semplicemente un dato epistemico o una «verità rispetto a ciò che ci piace», come afferma Melchionne²¹. È un'abitudine di (auto)coltivazione: in quanto tale, per un verso, è *organizzato* e relativamente stabile (e, perciò, costituisce ed esprime il sé estetico articolato attraverso preferenze abituali), ma, per altro verso, è *plastico*, cioè capace di trasformarsi attraverso l'esperienza.

Norme e abitudini di coltivazione possono essere adottate in modo efficace solo quando diventano parte dell'insieme delle preferenze che definiscono il gusto, non solo come disposizione all'apprezzamento formata dall'esposizione a fenomeni estetici, ma come pratica modellata dall'apprendimento. Il che corrisponde alla cosiddetta «doppia legge dell'abitudine»²², secondo cui l'abituazione ha un effetto bistabile: può ridurre l'intensità della sensazione e del piacere, oppure, se e quando trasformata in un impegno attivo, può intensificare e arricchire l'esperienza.

Pertanto, l'educazione estetica non riguarda semplicemente l'eliminazione o il superamento delle abitudini attraverso la varietà e la novità. Piuttosto, si occupa (o *dovrebbe* occuparsi) del cambiamento e del raffinamento delle nostre abitudini estetiche attraverso la consapevolezza e l'esposizione a pratiche che coltivino attenzione e sensibilità come componenti fondamentali del (buon) gusto in quanto abitudine o inclinazione estetica fondamentale. Ciò può avvenire, ad esempio, cimentandosi con generi artistici diversi, aprendosi a pratiche ed esperienze insolite (arte d'avanguardia, arti di culture differenti...), dedicandosi a forme di intrattenimento, frequentando luoghi o paesaggi particolari, ecc. Tali esperienze offrono processi di apprendimento che coinvolgono e affinano le abitudini estetiche²³.

Insomma, il problema del “quando” può essere risolto se s'inten-

²⁰ M. J. Alcaraz, *Beauty and the Agential Dimension of the Judgment of Taste*, in W. Huemer-I. Vendrell Ferran (eds.), *Beauty*, Philosophia, Munich 2019, pp. 123-144.

²¹ K. Melchionne, *Acquired Taste*, «Contemporary Aesthetics», 5 (2007), art. II.

²² F. Ravaisson, *Dell'abitudine* [1838], Morcelliana, Brescia 2022. Cfr. M. Piazza, *Creature dell'abitudine*, Il Mulino, Bologna 2018; M. Portera, *La bellezza è un'abitudine*, Carocci, Roma 2021.

²³ In tal senso, alcune pratiche artistiche possono essere interpretate – e spesso si sono autodefinite – come tecnologie di (ri)educazione estetica. Come ha recentemente mostrato Francesca Raimondi (*Habits Changing Habits: Aesthetic Technologies Between Discipline and Experiment in Theater and Performance Art*, «Aisthesis» 17 (2024), pp. 171-189, il teatro di Jerzy Grotowski e le performance di Tino Sehgal offrono esempi significativi al riguardo.

de il gusto, in quanto abitudine, nei termini di una pratica. Il gusto come pratica, ovvero la pratica del gusto – fondamentale in quanto abitudine estetica che regola le preferenze in un determinato ambito – retro-alimenta il gusto stesso, inteso come quell'organizzazione delle preferenze del sé estetico che si forma ed evolve attraverso il suo stesso esercizio, senza creare necessariamente incoerenze tra le diverse fasi del sé estetico.

4. I problemi del “cosa”, del “come” e del “perché”

Il problema del “quando” non è l'unica sfida da affrontare in tema di gusto estetico. Coltivare l'abitudine del gusto è complesso perché, sebbene il gusto guidi l'apprezzamento personale, non è sempre lo standard definitivo per la valutazione estetica nei casi particolari. Alcune tendenze estetiche, opere e pratiche artistiche possono mettere in discussione il nostro gusto, lasciandoci impreparati, non ricettivi o riluttanti a interagire con esse. Se abbiamo un gusto classico in ambito pittorico e musicale, ad esempio, potremmo essere esteticamente a disagio con l'arte d'avanguardia; se, per quanto versati in generi come il rock, il jazz e la musica atonale, facciamo esperienza, magari tramite i nostri figli, delle nuove tendenze giovanili nell'ambito della musica, dei videogiochi, ecc., potremmo essere inclini a un netto rifiuto, senza neppure provare a variare o innovare il nostro gusto abituale.

D'altronde, se abbiamo determinate preferenze, perché e come dovremmo cambiarle? Come e perché un amante dell'hard rock dovrebbe arrivare ad apprezzare la musica d'avanguardia, considerata da molti un'espressione di gusto raffinato? E, analogamente, come e perché un amante del *trap* (che è lo standard estetico dell'esperienza musicale di molti giovani) dovrebbe farsi piacere l'improvvisazione radicale, la canzone d'autore o l'arte *dadaista*?²⁴

²⁴ D'altronde si potrebbe tranquillamente ribaltare la domanda: come e perché un amante della musica d'avanguardia o della canzone d'autore dovrebbe farsi piacere il *trap*? Nella prospettiva che sto elaborando, rispondere che non lo si dovrebbe fare, perché si tratterebbe meramente e in ogni caso di una corruzione del gusto, è sbagliato: infatti, è miope rifiutare in blocco una pratica estetica e artistica perché lontana dalla norma del nostro gusto personale – che riteniamo più evoluto e raffinato; infatti, la raffinatezza del nostro gusto si rafforzerà, invece che indebolirsi, laddove si riuscirà ad acquisire la capacità di distinguere tra il buon e il cattivo *trap*, ovvero quando, attraverso l'esposizione alla novità, arricchiremo le possibilità del nostro apprezzamento estetico.

Una delle principali sfide dell'educazione (compresa l'educazione estetica) può essere formulata come segue: se un discente non riesce a cogliere e sentire i benefici dell'educazione dalla sua prospettiva attuale, perché dovrebbe accettare la guida degli educatori (la possiamo chiamare la «sfida epistemica»)? E se non sa cosa significhi trovarsi nella posizione di una persona istruita, come potrebbe essere motivato a cambiare e sviluppare un apprezzamento per ciò che attualmente non apprezza (può essere chiamata la «sfida motivazionale»)?²⁵

Tali questioni suggeriscono che quello dell'educazione estetica non sia soltanto un problema legato al “che cosa” apprezziamo. Il processo di coltivazione va oltre il semplice cambiamento degli oggetti delle proprie preferenze o del proprio gusto; comporta e richiede una trasformazione più profonda del sé attraverso l'esposizione a pratiche ed esperienze e l'apprendimento di capacità apprezzative che implicano impegno personale. L'educazione estetica è lo stimolo a coltivare la propria sensibilità e capacità di percezione, oltre che le proprie conoscenze, al fine da (ri)modellare e affinare il modo in cui le persone fanno esperienza dei fenomeni estetici e artistici. Questa concezione non comporta affatto il rifiuto dell'idea dell'educazione estetica come educazione del gusto nel nome di una concezione della prassi valutativa come apprendimento di abilità e costruzione di *expertise* del tutto indipendenti dal godimento e dalle emozioni che scaturiscono dall'esperienza dell'apprezzamento estetico e la animano. Invita, invece, a individuare nel gusto, in quanto sensibilità apprezzativa che è guidata dal piacere estetico, e che produce piacere estetico, la ragione per cui siamo motivati all'apprendimento nell'ambito della percezione e della cognizione estetiche. Insomma, contrariamente a quanto sostiene Ted Nannicelli²⁶, intendere l'educazione come raffinamento della perce-

²⁵ A. Aumann, *Art and Transformation*, «Journal of the American Philosophical Association» 8/4 (2022), pp. 367-385; L. A. Paul, *Transformative Experience*, Oxford University Press, Oxford 2014.

²⁶ T. Nannicelli, *op. cit.* Ovviamente, non contesto che l'educazione possa consistere nell'allenare capacità di differenziazione, unitarizzazione, e sintonizzazione attenzionale, così come abilità nel categorizzare i fenomeni dal punto di vista storico o ontologico. Ciò che critico è che questo sia l'unico scopo di un'educazione *estetica* indipendentemente da qualunque considerazione delle motivazioni edoniche proprie dell'apprezzamento e che quindi il gusto debba essere rifiutato come dimensione emozionale meramente soggettiva: la soggettività dell'esperienza di apprezzamento estetico non è un pregiudizio o un *vulnus* da sradicare in nome di una pretesa oggettività e universalizzabilità tecnico-scientifica di tecniche di apprendimento e valori categoriali, ma *conditio sine qua* non della dimensione esperienziale, ed espressiva,

zione e della cognizione relativamente a fenomeni estetici non solo non esclude, ma richiede la considerazione che tale apprendimento esperienziale comporta piacere (o dispiacere). Laddove, quando si parla di piacere non si intende solo il sentimento positivo di benessere, armonia, soddisfazione e meraviglia destato dalle belle forme di un oggetto, ma anche la gioia, la vitalità, e magari pure l'entusiasmo e l'euforia che deriva, certamente sulla base di esperienze e conoscenze previe, dal risolvere (benché magari intuitivamente) gli enigmi dell'arte "difficile" (la musica atonale, la pittura astratta) così come dal cogliere (e dall'accogliere) il senso, e magari anche il non-sense, dell'arte d'avanguardia o di rottura. È il tipo di piacere che può suscitare certa arte del Novecento e contemporanea che rifiuta recisamente l'armonia, l'eleganza, l'ordine, privilegiando la sorpresa, lo sconvolgimento, il caos, e magari la presa in giro o lo sberleffo (come avviene, ad esempio, con *Dada* e i baffi dipinti sulla Gioconda)²⁷.

Il punto importante è in ogni caso che educare esteticamente non significa affatto prescrivere e imporre una norma di gusto predeterminata, ma invitare i discenti ad arricchire le proprie possibilità e capacità di apprezzamento estetico rendendo il proprio gusto, inteso come norma e abitudine dell'apprezzamento, più sensibile e adeguato non a modelli ideali, ma alla situazione in cui opera – situazione che include la specificità naturale/culturale del soggetto che apprezza e quella del fenomeno apprezzato. Infatti, si può sostenere, come fa Nannicelli, che l'educazione estetica al gusto implichi gerarchie basate su valori ideologici che riflettono soltanto dinamiche di potere culturale ed economico, solo se si intende il gusto come giudizio epistemico relativo a pretesi valori oggettivi, e non come pratica di apprezzamento che comporta, come si vedrà in breve, l'*attuning* specifico tra soggetto e oggetto.

Le principali sfide dell'educazione estetica intesa come coltivazione del gusto in quanto abitudine e (pratica di) organizzazione delle proprie

dell'apprezzamento *estetico*. Di conseguenza, il punto non è insegnare a discernere sottigliezze percettive o a cogliere connessioni strutturali, né individuare la categoria, la norma o la convenzione corretta, ma *apprezzare* il valore di queste operazioni come arricchimento *piacevole* del proprio sé, anche quanto tale arricchimento va *contro* il presunto valore oggettivo dei parametri percettivi e cognitivi proposti dal docente o dal canone. Per es., la questione rilevante non è inserire un fenomeno estetico nella giusta categoria, ma apprezzare esteticamente la categoria.

²⁷ Ringrazio un *reviewer* anonimo della rivista per avermi spinto ad espandere la mia posizione per includere questo caso.

preferenze estetiche sono quindi i problemi del “come” e del “perché”.

4.1 Il problema del “come”

Il problema del “come” riguarda il concetto di «gusto acquisito» e solleva la questione di come si possa apprezzare qualcosa che attualmente non ci piace²⁸. Come possiamo preferire qualcosa che non preferiamo ancora? Come acquisire un gusto nuovo, ovvero una preferenza diversa da quella che abbiamo? Un “ostacolo conativo” parrebbe impedire il cambiamento del nostro gusto²⁹.

La mera convinzione epistemica – ovvero il sapere che, a detta di molti o degli esperti nei diversi ambiti, una preferenza diversa (ovvero una preferenza per qualcosa di diverso) sia migliore – non è sufficiente a indurci a cambiare gusti. È necessario un processo di trasformazione, solitamente guidato dall’adozione di una (meta)preferenza di ordine superiore, volta a realizzare una versione migliore di sé stessi. Infatti, se avere certe preferenze definisce il nostro sé estetico, cambiare preferenze significa cambiare sé stessi. Ma come cambiare sé stessi, e, più specificamente, come cambiare il proprio sé estetico? Né una pianificazione slegata dal contesto e dalla personalità specifica, né la sola conoscenza sembrano bastare a modificare le nostre abitudini di apprezzamento. È più efficace esporsi a contesti ambientali che favoriscono risposte, le quali, a loro volta, retroagiscono sulle nostre abitudini, portandole a una plastica trasformazione. La riuscita della trasformazione di sé richiede un distacco dalle preferenze attuali, ottenibile attraverso strategie come l’adozione di atteggiamenti “come se” e la formazione di preferenze adattive.

Gli atteggiamenti “come se” implicano l’agire come se già possedessimo una preferenza, rinforzandola progressivamente nel tempo³⁰. Facciamo finta di essere una persona cui piace l’arte contemporanea e ci comportiamo come un fruitore abituale di arte contemporanea, andando alle mostre, leggendo articoli sul tema, ecc. Questo comporta un *training* che alla lunga cambia davvero il sé estetico. Ma resta il problema di come indurci a fare finta di essere un’altra persona. Una strategia in tal senso può essere la formazione di preferenze adatti-

²⁸ K. Melchionne, *Acquired Taste*, cit.; E. Arielli, *Farsi piacere*, cit.

²⁹ Aumann, *op. cit.*

³⁰ K. Melchionne, *Acquired Taste*, cit., p. 6.

ve³¹: l'adattamento delle preferenze estetiche personali a una determinata situazione, anche se non ideale dal punto di vista delle preferenze estetiche attuali del sé. Ad esempio, se i miei amici sono soliti frequentare i concerti di musica dodecafonica, potrei andare anch'io a questi concerti per passare qualche serata in buona compagnia, anche se tale musica non è attualmente di mio gusto; però col tempo potrei imparare ad apprezzare la musica dodecafonica. In tal caso, l'idea è che la preferenza segue la scelta, piuttosto che precederla³².

L'obiettivo è sviluppare nuove abitudini di apprezzamento ovvero plasmare il modo particolare in cui si risponde alle diverse situazioni, contesti e fenomeni estetici, delineando un processo di *stilizzazione* del proprio sé estetico. Questo processo richiede la presa di coscienza che il gusto attuale potrebbe essere inadeguato, una consapevolezza che può essere fornita da emozioni di sconforto e dispiacere che segnalano l'inadeguatezza delle nostre abitudini e preferenze, e quindi la necessità di un cambiamento (e il cambiamento stesso). Tali emozioni possono essere suscitate dall'esposizione all'arte, all'intrattenimento e all'esperienza estetica³³.

³¹ Ivi, p. 5.

³² Emanuele Arielli (*Farsi piacere*, cit.) ha discusso diverse di queste strategie attraverso cui si può riuscire a cambiare le proprie preferenze estetiche.

³³ La "pedagogia della sconforto" potrebbe offrire una soluzione più efficace. Si tratta di una strategia della riorganizzazione delle abitudini attraverso la generazione di emozioni di disagio che ne mettano in luce il carattere inadeguato e provocando un approccio critico verso sé stessi. Invece di intervenire direttamente sul piano cognitivo, e nella consapevolezza che l'assenza di emozioni sia parte del problema della difficoltà dell'apprendimento di nuove e presumibilmente migliori abitudini si rinuncia a provocare direttamente certe emozioni (magari tramite il racconto di storie scioccanti), scegliendo di mettere a confronto il discente con una situazione emotivamente disturbante: una situazione artificiale è messa in atto senza però determinarne il risultato. Il problema emerge non perché viene presentato attraverso informazioni già elaborate, ma perché vengono create le condizioni affinché possa emergere da sé nel panorama affettivo dei discenti. Le emozioni stimulate accompagnano la presa di coscienza delle proprie abitudini inadeguate, guidando l'esplorazione di nuove possibilità comportamentali anche in modo da incrementare la consapevolezza del radicamento sociale del proprio agire (cfr. T. Roversi-G. Mariotti, *Spingere e spaventare. L'ecologia della paura letta in chiave pragmatista*, «La società degli individui», 79/1 (2024), pp. 84-106). L'educazione estetica può sfruttare una strategia di questo tipo ad esempio facendo sperimentare al discente – mediante opere d'arte e altri fenomeni estetici – un disagio dovuto alla presa di coscienza del conformismo, della limitatezza, della superficialità e della unilateralità del proprio gusto e invitando così all'apprendimento attivo di abitudini nuove e più appaganti – non solo dal punto di vista intellettuale

Ovviamente, il successo nell'auto-coltivazione del gusto non è garantito; ma l'educazione estetica può sostenere questa trasformazione favorendo cambiamenti di prospettiva attraverso influenze indirette, come la predisposizione di *affordances* ambientali. Per esempio, può incoraggiare e stimolare l'esposizione a forme diverse di arte e fenomeni estetici, che gradualmente modificano il nostro gusto. Questo, tuttavia, non è un percorso privo di rischi. La trasformazione del gusto potrebbe essere causata da forme di manipolazione.

Casi di questo tipo sono le mere "spintarelle" (*nudges*) e il cosiddetto "gusto fasullo" (*bullshit taste*). Le *nudges* sono strategie paternalistiche, meccanicistiche e strumentali di influenza sul nostro sé (in questo caso il sé estetico) mediante un intervento sull'ambiente: trascurando la dimensione sociale dell'abitudine, invece centrale nella prospettiva pragmatista³⁴, stimolano una reazione da parte degli individui senza invitare a una presa di coscienza dei cambiamenti nelle abitudini di apprezzamento, laddove invece, per essere efficaci e virtuosi, tali cambiamenti dovrebbero avere una dimensione non solo consapevole ma anche sociale, considerando altresì l'impatto dell'agire individuale sul contesto³⁵. Un caso di questo tipo può essere, ad esempio, certa pubblicità mediatica relativa a esibizioni artistiche, concerti, spettacoli, libri, dischi, ecc., che fanno leva sulle tendenze dei fruitori (e clienti) a scegliere comportamenti ritenuti facilmente efficaci, oltre che socialmente conformi. La trasformazione comportamentale cui si mira non ha in questo caso un obiettivo educativo, non mira al *flourishing* culturale della persona: è una manipolazione finalizzata al profitto (la teoria delle *nudges* non ha caso ha attecchito nell'ambito del marketing).

Il *bullshit taste* può essere il risultato di una spinta gentile in ambito estetico. Esso consiste nell'adozione auto-ingannevole di una prospettiva rispetto a ciò che ci piace che distorce le nostre preferenze reali unicamente per conformarci alle norme sociali: ad esempio, poiché la classe agiata frequenta i teatri dell'Opera lirica, ci imponiamo di farci piacere l'Opera lirica, adottando le abitudini comportamentali dei fans dell'Opera lirica e quindi dedicandoci all'ascolto frequente delle migliori arie della storia dell'Opera, ec.; ma in realtà l'Opera

(cognitivo o morale), ma anche da quello percettivo, affettivo, immaginativo.

³⁴ Cfr. R. Dreon, *Human Landscapes: Contributions to a Pragmatist Anthropology*, SUNY Press, Albany, NY 2022.

³⁵ M. Portera, *Abitudini e spinte gentili*, «La società degli individui», 79/1 (2024), pp. 67-83.

non ci piace e, quindi, non riusciremo mai ad apprezzarla davvero, restando ad esempio incapaci di distinguere una buona esecuzione da una esecuzione teatrale o kitsch e finendo per configurare un gusto superficiale per l'Opera lirica (ovviamente questo può avvenire per qualunque fenomeno artistico o estetico).

Le motivazioni autentiche per trasformare il gusto sono quelle che si allineano a una rete coerente di preferenze e a un processo di pianificazione complessiva, olistica, del carattere, attenta alla specificità del sé estetico individuale e al suo ambiente. Le motivazioni non autentiche, spesso guidate da fattori esterni (come il conformarsi a uno *status sociale* o a un obbligo o la reazione inconsapevole e meccanica rispetto a un impulso manipolativo esterno, benché gentile), sono invece frammentarie e incoerenti con un sé estetico integrato (in sé e nel suo contesto). Il gusto acquisito è autentico quando è realmente vissuto e deliberatamente abbracciato dalla persona che lo sperimenta in relazione alla sua situazione. Pertanto, se le attività “come se” non producono risposte sincere, dovrebbero essere abbandonate per evitare vizi del comportamento estetico come la supponenza e il masochismo³⁶.

4.2 Il problema del “perché”

Questo approccio affronta anche il problema del “perché”: perché dovremmo cambiare il nostro gusto se esso costituisce una parte fondamentale del nostro sé estetico e della nostra personalità? Seguire le indicazioni degli educatori potrebbe comportare un'omogeneizzazione delle preferenze, rischiando così di compromettere la nostra identità estetica individuale, che caratterizza in modo peculiare la nostra personalità estetica distinguendoci dagli altri e alla quale, senza magari esserne tematicamente consapevoli, teniamo particolarmente³⁷.

L'obiettivo del miglioramento del gusto sembrerebbe entrare in conflitto con la necessità di preservare il sé estetico che abbiamo sviluppato nel corso del tempo. Jerrold Levinson ha sostenuto che il problema

³⁶ K. Melchionne, *Acquired Taste*, cit., pp. 13 e 17.

³⁷ Chiaramente questo dipende da quale si intende sia il ruolo dell'educatore. Come vedremo, il punto è intendere il maestro o il critico non come qualcuno in possesso di verità (epistemiche) assolute e universali da trasmettere in modo prescrittivo, ma come una persona dotata di sensibilità e gusto acquisito attraverso l'esperienza e la pratica e capace di incoraggiare il discente a esplorare in modo autonomo, anche quando attraverso esperienze condivise o condivisibili, i fenomeni estetici.

non sia di difficile soluzione³⁸. Sebbene i valori estetici cui deve mirare l'educazione del gusto siano secondo lui ben definibili e sebbene, quindi, l'ideale dell'educazione estetica sia universale e oggettivo, l'identità estetica dell'individuo verrebbe comunque preservata perché:

1. non possiamo raggiungere pienamente lo status dell'educatore o critico ideale (che conosce il modello perfetto di bellezza);
2. ogni individuo segue un percorso unico di raffinamento del gusto, modellato dalla propria storia personale;
3. i grandi capolavori non sono classificati secondo una gerarchia rigida, bensì formano classi di equivalenza flessibili, che consentono una notevole libertà di preferenza.

C'è da chiedersi se questa soluzione epistemica per difetto sia soddisfacente, il che, inutile girarci intorno, non sembra proprio.

5. Il problema del “chi”

Facciamo il punto. La soluzione al problema del “come” è che la trasformazione del gusto avviene attraverso le nostre risposte alle *affordances* ambientali, modellando stili di apprezzamento. Ciò implica che il processo di coltivazione non riguardi l'adesione a un modello prestabilito di buon gusto, bensì la ricerca di un *attunement* esperienziale individuale.

La posizione di Levinson sul problema del “perché”, tuttavia, segue il modello di una educazione estetica come “acquisizione di conoscenze” e un modello di gusto (e di critica) di tipo verdittivo: un modello epistemico che postula la conoscenza di uno standard ideale e irraggiungibile del gusto, considerando l'identità estetica personale come una deviazione da tale ideale. Tuttavia, non si tratta di delegare al giudice estetico ideale humaneo, libero da pregiudizi³⁹, la costituzione di un modello del gusto: infatti, il critico – o l'educatore – può fornire l'impulso o l'incoraggiamento iniziale, ma occorre poi impegnarsi da sé, sviluppando in tal modo autonomamente le abilità che possono formare una persona di buon gusto (quelle abilità

³⁸ J. Levinson, *op. cit.*, p. 232.

³⁹ D. Hume, *La regola del gusto* [1757], in Id., *La regola del gusto e altri saggi*, tr. it. di G. Preti, Abscondita, Milano 2017, pp. 11-33.

che, se raffinate in modo intensivo ed estensivo, formano il critico o l'educatore)⁴⁰.

L'approccio cognitivista-verdittivo trascura, insomma, il ruolo cruciale dell'esperienza personale nella costruzione del proprio sistema di gusto, del proprio sé estetico: ciò rende il modello epistemico ideologico e irrealistico. L'educazione estetica non può limitarsi a fornire conoscenze delle grandi opere d'arte o a promuovere modelli predefiniti di bellezza – come suggerito oltre che da Levinson anche da Carroll⁴¹, che addirittura invita a sbarazzarsi della nozione di gusto e prospetta una (quantomai bizzarra) soluzione matematica dei problemi dell'interpretazione artistica, e da Goldman, che tuttavia riconosce almeno che il raffinamento delle capacità percettive e conoscitive non è fine a se stesso, ma utile all'allenamento del gusto come capacità di apprezzamento legata al piacere⁴². Un'educazione siffatta avrebbe peraltro come conseguenza il rifiuto e il soffocamento degli impulsi creativi che hanno dato vita a quei movimenti artistici innovativi (cruciali per la storia dell'arte) che hanno contrastato i dogmi dell'accademia e dall'accademia sono stati ferocemente combattuti, come l'impressionismo e la musica atonale. La conoscenza di modelli esemplari o paradigmatici di bellezza e artisticità consigliati (ma non imposti o prescritti) dal critico, o dall'educatore, non è indipendente dal processo di auto-formazione del proprio gusto attraverso l'esperienza diretta: un processo che può comportare anche l'esigenza di *sceglersi i propri maestri* (cosa che non può avvenire, almeno in termini così evidenti, in altri ambiti dell'esperienza).

L'obiettivo dell'educazione estetica è, infatti, quello di offrire agli individui la possibilità di plasmare un sé estetico soddisfacente e coerente attraverso l'esperienza diretta, partendo cioè da chi si è e dall'impegno personale. L'educazione estetica deve quindi affrontare anche il "*problema del chi*": infatti, non può prescindere dall'attenzione e dal rispetto per chi è il soggetto il cui gusto ci si propone di invitare a coltivare. Il cambiamento migliorativo prefigurato va commisurato non rispetto a un target ideale inteso come universalmente valido, ma rispetto a un obiettivo realisticamente raggiungibile a partire dalla

⁴⁰ Per questa versione non acquisitiva o verdittiva della teoria humeana del gusto e della critica cfr. A. Hamilton, *op. cit.*, pp. 105 ss.

⁴¹ Cfr. J. Levinson, *op. cit.*; N. Carroll, *op. cit.*

⁴² Alan H. Goldman, *The Education of Taste*, «The British Journal of Aesthetics», 30/2 (1990), pp. 105-116.

condizione e dalle caratteristiche specifiche della personalità estetica dell'individuo. Il quale potrà apprezzare fenomeni ed eventi nuovi rispetto alla sua routine estetica, se potrà in qualche modo impiantarne l'apprezzamento, per quanto in modo trasformativo, nel corredo di preferenze che costituiscono il suo gusto attuale⁴³.

Il successo di questo sforzo – riformulare le preferenze mantenendo un sé estetico coerente, radicato in esperienze reali e non manipolate – non è garantito. Tuttavia, è uno sforzo fondamentale per migliorare l'esperienza estetica, soprattutto per coloro che sono esposti al degrado estetico, alla manipolazione mediatica e alla mancanza di differenziazione artistica. E questo miglioramento appare a sua volta in generale cruciale per il benessere umano. Perciò, anche se il successo non è assicurato, è necessario adottare strategie per coltivare abitudini di apprezzamento aperte a nuove esperienze. Questo compito educativo può essere realizzato offrendo *affordances* che modellino, trasformino, cambino e coltivino le abitudini in modo indiretto.

6. *L'abitudine del gusto come compito e pratica piacevole di attuning improvvisativo*

Il gusto, in quanto abitudine estetica dell'apprezzamento ed esercizio della sensibilità e attenzione estetica, richiede una coltivazione continua e un'esplorazione costante di nuove possibilità. Invece di instillare modelli di bellezza predefiniti e ideologici, l'educazione estetica dovrebbe allora proporsi di arricchire il gusto: dovrebbe concentrarsi sull'interazione con espressioni estetiche diversificate che stimolino abitudini e preferenze virtuose, prevenendone l'ossificazione e migliorandone la sensibilità. L'educazione estetica dovrebbe essere rivolta a fornire agli individui opportunità favorevoli a questa esplorazione.

In tal senso, occorre intendere l'educazione estetica al gusto come un compito continuo⁴⁴, come una performance⁴⁵ che non dovrebbe terminare se non con la fine della vita biologica dell'individuo. Essa riguarda la coltivazione dell'apertura a diverse opportunità experien-

⁴³ Ringrazio Anjan Chatterjee per avermi invitato a introdurre in questa discussione anche il problema del "chi".

⁴⁴ N. Perullo, *Haptic Taste as a Task*, «The Monist» 101/3 (2018), pp. 261-276.

⁴⁵ A. Hennion, *Pragmatics of Taste*, in M. D. Jacobs-N. Weiss Hanrahan (eds.), *The Blackwell Companion to the Sociology of Culture*, Blackwell, Oxford 2005, pp. 131-144.

ziali, piuttosto che il semplice seguire norme prefissate riguardante un canone di gusto prestabilito.

Il buon gusto si sviluppa attraverso il coinvolgimento percettivo e apprezzativo con le contingenze situazionali ed è alimentato dall'interno attraverso queste interazioni, non da regole o conoscenze astratte. Conoscenze e regole (o convenzioni) relative a specifiche pratiche estetiche e artistiche sono utili a formare il gusto; ma non possono bastare: il gusto dev'essere radicato nell'esperienza vissuta. Dunque, sebbene le affermazioni "è bello (o esteticamente valido), ma non mi piace" e "mi piace, ma non è bello (o non è esteticamente valido)" non siano logicamente contraddittorie, non sembrano sensate e utili nell'ambito di una educazione estetica virtuosa⁴⁶. Non si tratta di giudicare la bontà estetica di un'opera d'arte o di un fenomeno estetico indipendentemente dalla coltivazione delle proprie attitudini, inclinazioni, abilità e preferenze apprezzative, ma appunto di formare il proprio gusto – e dunque anche la capacità critica di riconoscere valutativamente la bontà di un'opera d'arte o di un fenomeno estetico – attraverso l'impegno e il coinvolgimento esperienziali diretti⁴⁷, e il piacere che ciò comporta: un piacere che è la ricompensa dell'impegno apprezzativo e che rafforza l'apprendimento delle modalità di apprezzamento opportune in relazione ai diversi oggetti estetici cui si rivolge. Come tale, non è contrapposto all'apprendimento cognitivo-proposizionale, ma vi si può accompagnare e lo può guidare. Anzi, questa almeno è la mia tesi, se il piacere (o il dispiacere) non figura nell'esperienza, il giudizio circa lo statuto estetico di un oggetto non ha a che fare con il gusto e non è di tipo estetico⁴⁸.

Il gusto dev'essere inteso come un'abitudine che prospera attraverso l'esercizio e l'allenamento, può essere coltivato e indirizzato, e coinvolge un'esperienza apprezzativa diretta di cui il piacere/dispiacere non è soltanto l'esito, ma anche lo stimolo e la guida. Si tratta di un'abitudine che, quando è virtuosa (per dirla con Dewey, quando è sensitiva e intelligente), è capace di adattarsi alla nuova situazione, di modificarsi,

⁴⁶ T. Cohen, *On Consistency in One's Personal Aesthetics*, in J. Levinson (ed.), *Aesthetics and Ethics*, Cambridge University Press, Cambridge 2001, pp. 106-125.

⁴⁷ Cfr. C. T. Nguyen, *Autonomy and Aesthetic Engagement*, «Mind» 129/516 (2020), pp. 1127-1156.

⁴⁸ Prendo quindi le distanze da quanto sostenuto da Clotilde Calabi, Wolfgang Huemer e Marco Santambrogio (*It's a Great Work but I Don't Like It. On the Differences between Aesthetic Evaluation and Appreciation*, in J. Pelletier-A. Voltolini (eds.), *The Pleasure of Pictures*, Routledge, London 2018, pp. 52-71).

di rinnovarsi: come ogni altra abitudine intelligente, quando il gusto è buono si esercita rispondendo in modo appropriato alla specificità della situazione, imprevedibile nella sua concretezza specifica.

In altri termini, l'esercizio del gusto come pratica di apprezzamento comporta l'improvvisazione di risposte alle *affordances* – opportunità che invitano il soggetto a una risposta interazionale⁴⁹ – che favoriscono il sintonizzarsi tra soggetto apprezzante e fenomeno apprezzato, rafforzando e rimodellando contemporaneamente l'abitudine stessa del gusto e la sua dimensione di guida normativa dell'esperienza di apprezzamento. L'educazione estetica, quindi, in quanto incoraggiamento al buon gusto, anzi al buon gustare, combina l'invito all'esposizione con quello all'apprendimento: offre *affordances* estetiche⁵⁰ che stimolano e raffinano le preferenze, mirando all'*attuning* tra il sé estetico e ciò di cui fa esperienza, piuttosto che presupponendo un *attunement* (o una conformità) già normativamente stabilita tra chi apprezza e gusta e gli oggetti dell'apprezzamento estetico⁵¹. Infatti,

⁴⁹ Le *affordances* non sono semplicemente opportunità offerte dall'ambiente, ma il risultato emergente – né esclusivamente oggettivo né puramente soggettivo – di relazioni mutevoli e dinamiche tra oggetti, organismi e ambiente (J. J. Gibson, *L'approccio ecologico alla percezione visiva* [1979], tr. it. di V. Santarcangelo, Mimesis, Milano-Udine 2014). In altre parole, rappresentano «relazioni tra le abilità degli organismi e le caratteristiche dell'ambiente» (A. Chemero, *An Outline of a Theory of Affordances*, «Ecological Psychology», 15/2 (2003), pp. 181-195, p. 181).

⁵⁰ Intendo che un'*affordance* è estetica quando comporta, incoraggia, alimenta un'esperienza, un'*agency* o una attitudine estetica. Non è unicamente tale da sospendere il coinvolgimento pratico dstando un'attenzione esclusivamente contemplativa (come sembra sostenere Brincker: M. Brincker, *The Aesthetic Stance—On the Conditions and Consequences of Becoming a Beholder*, in A. Scarinzi (ed.), *Aesthetics and the Embodied Mind: Beyond Art Theory and the Cartesian Mind-Body Dichotomy*, Springer, Dordrecht 2014, pp. 117-138), ma non è neppure esclusivamente stimolo a un *engagement* performativo (un'idea esplorata da Shaun Gallagher: S. Gallagher, *Performance/Art. The Venetian Lectures*, Mimesis, Milano-Udine 2021). Mi pare promettente, ancorché da approfondire e articolare, la proposta di Vara Sánchez (C. Vara Sánchez, *Enacting the Aesthetic: A Model for Raw Cognitive Dynamics*, «Phenomenology and the Cognitive Sciences» 21/2 (2021), pp. 317-339; Id., *What do Aesthetic Affordances Afford?* «Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason» 69 (2022), pp. 67-84), secondo cui le *affordances* sono estetiche allorché producono un influsso affettivo almeno parzialmente imprevedibile e inatteso tale da stimolare una (ri)articolazione narrativa del proprio sé – in termini di memorie, interessi, desideri, abitudini – nell'ambito di contesti situati, incorporati e sociali.

⁵¹ S. Van de Cruys-J. Bervoets-A. Moors, *Preferences Need Inferences: Learning, Valuation, and Curiosity in Aesthetic Experience*, in M. Skov-M. Nadal (eds.), *The Routledge International Handbook of Neuroaesthetics*, Routledge, London-New York 2013, pp. 475-506.

un'eccessiva familiarità conduce alla noia, mentre ciò che è troppo distante rimane "indigeribile".

Si può quindi sostenere che, in quanto abitudine virtuosa, pratica apprezzativa e compito performativo, il buon gusto si esercita improvvisando – e una buona educazione estetica è un'educazione estetica all'improvvisazione del gusto: un'improvvisazione certo non arbitraria e sregolata, ma attenta a calibrare e articolare la propria normatività (inclusi eventuali principi generali tradizionali di natura culturale che lo possono informare come quelli concernenti le norme e i canoni relativi a generi e stili) per adeguarsi al caso specifico⁵².

Dunque, l'educazione estetica dovrebbe resistere alla conformità verso ideali imposti culturalmente e socialmente – come implica il "modello acquisitivo-verdittivo-cognitivista" – che orientano scelte e stili di vita verso una uniformità comportamentale. Questo modello rischia di trasformare il gusto in uno strumento di sfruttamento commerciale o ideologico, minando altresì la differenziazione, la varietà e la libertà di esplorazione autonoma necessaria a un'educazione estetica virtuosa.

Un'educazione virtuosa coltiva la disposizione a godere di *attività* di per sé faticose – leggere, ascoltare e guardare in modo consapevole e organizzato, percepire i nessi di una struttura narrativa, comprendere i significati delle parole in un contesto, cogliere l'espressività di un paesaggio, assaporare le qualità estetiche di fenomeni e oggetti naturali (un temporale, un albero...) – che sono imprescindibili per apprezzare l'arte e altri fenomeni estetici. Un'educazione virtuosa invita a un apprendimento di nessi e *pattern* comportamentali guidato dal piacere che, ricompensando l'impegno profuso, induce abitudini estetiche salutari perché danno piacere: un piacere certo non esclusivamente affettivo e passivo, ma anche percettivo e intellettuale e quindi attivo e diversificato in rapporto alle pratiche sensoriali e intellettuali coinvolte, che deriva dall'*attuning* improvvisativo tra soggetti e oggetti dell'apprezzamento.

Come sostiene Mohan Matthen⁵³ è un piacere che aumenta e raffi-

⁵² Sulla rilevanza dell'improvvisazione per la normatività artistica e il giudizio estetico seguo qui quanto argomentato, in riferimento all'improvvisazione artistica come paradigmatica della creatività artistica e dell'esperienza estetica, in A. Bertinetto, *Estetica dell'improvvisazione*, il Mulino, Bologna 2021. Si veda anche: A. Bertinetto, *When Diving Into Uncertainty Makes Sense. The Enactive Aesthetic Experience of Artistic Improvisation*, «Reti, Saperi, Linguaggi», 1/10 (2021), pp. 73-102.

⁵³ M. Matthen, *The Pleasure of Art*, «Australasian Philosophical Review» 1 (2017), pp.

na l'attenzione, la sensibilità, e dunque la capacità di differenziazione ed esplorazione apprezzativa. Infatti, se il piacere è una ricompensa che rafforza le abitudini comportamentali e mentali, un certo modo di agire e operare è rafforzato allorché agire e operare in quel modo comporta piacere. Il piacere offerto dall'esercizio del gusto come abitudine dell'apprezzamento è di questo tipo e l'educazione estetica deve allora mirare a far sperimentare una fruizione dell'arte, e di altri fenomeni estetici, capace di ottimizzare il piacere attraverso l'apprendimento: un apprendimento che, a sua volta, procura piacere. Ciò che si rinforza grazie al piacere che ricompensa il gusto come compito e pratica di apprezzamento è un modo di compiere l'atto, una *routine* di apprezzamento estetico appresa culturalmente e determinante una specifica nicchia estetica, un'abitudine (o un set di abitudini) che dipende anche dall'operare in un certo ambiente socio-materiale e dal partecipare a una certa comunità storico-culturale.

7. Conclusioni

Sebbene apprendere la storia dell'arte così come tecniche estetiche e artistiche possa certamente favorire lo sviluppo del gusto, lo scopo dell'educazione estetica non è raggiungere l'eccellenza secondo gli standard definiti dalla pratica artistica, o più in generale estetica, in questione. Non si tratta di acquisire le abilità tecniche o conoscitive definite nel contesto della pratica⁵⁴. Non si tratta neppure di adeguare le proprie preferenze al modello culturale imposto dalla classe dominante in un contesto storico-sociale (come sostiene la teoria del gusto di Bourdieu⁵⁵).

Viceversa, l'obiettivo non è neppure quello della semplice accettazione acritica e passiva. Non si tratta di essere catturati o ammalati dagli oggetti estetici⁵⁶. La fascinazione può derivare da manipolazioni o inesperienza, mentre l'educazione dovrebbe ampliare la gamma

6-28. Ringrazio Joerg Fingerhut per avermi segnalato questo articolo e avermi invitato a insistere sulla natura processuale dell'*attuning* estetico.

⁵⁴ Come sembra essere implicato dalla proposta di Dominic McIver Lopes (*Being for Beauty: Aesthetic Agency and Value*, Oxford University Press, Oxford 2018).

⁵⁵ P. Bourdieu, *La distinzione. Critica sociale del gusto* [1979], trad. it. di G. Viale, il Mulino, Bologna 2001.

⁵⁶ Come comporta la posizione di Rita Felski (*Hooked: Art and Attachment*, The University of Chicago Press, Chicago 2020).

delle possibilità di apprezzamento, diversificando le *affordances* estetiche, e invitando all'esplorazione improvvisativa, attiva e critica come possibilità di (ri)articolazione piacevole del proprio sé.

Intesa come invito all'esercizio del gusto come abitudine all'apprezzamento, l'educazione estetica aiuta, infatti, a plasmare inclinazioni e preferenze attraverso un processo di "sintonizzazione" (*attuning*) con le esperienze estetiche che comporta il piacere per lo svolgere attività di esplorazione esperienziale la cui appropriatezza normativa è funzione del piacere che genera e che la guida.

Il gusto, in quanto abitudine, deriva il suo valore normativo dall'impegno situazionale e responsivo con le *affordances* estetiche, piuttosto che dall'adesione a ideali prescrittivi od oggetti affascinanti. Pertanto, l'educazione estetica è da intendersi come una pratica, o insieme di pratiche, che invita a plasmare le proprie abitudini estetiche relativamente all'apprezzamento e alla creatività – ovvero il proprio gusto – in modo sperimentale, improvvisativo, e rinnovantesi con l'esercizio. Questo processo comporta nel/la discente l'acquisizione, attraverso il coinvolgimento e l'impegno diretto e attivo, di attitudini, disposizioni e inclinazioni pratiche che procurano piacere. Così forgia la capacità di assaporare l'appropriatezza dell'*attuning* (o del *disattuning*) improvvisativo con i fenomeni con cui si risuona (o meno) in una situazione specifica, contribuendo a plasmare la propria personalità (estetica).

In questo senso, oserei spingermi a dire che l'educazione di per sé dovrebbe essere intrinsecamente estetica. Ma articolare argomentativamente questa affermazione richiederebbe un lavoro che deve essere lasciato ad altre occasioni⁵⁷.

Università di Torino

alessandro.bertinetto@unito.it

⁵⁷ Versioni anteriori di questo articolo, o di alcune sue parti, sono state presentate all'Universidad de Murcia nel settembre 2024 nell'ambito di un soggiorno di ricerca generosamente finanziato dalla Fundación Seneca, al *Third International Conference on Beauty and Change* (Fondazione Amendola, Torino, ottobre 2024), e al workshop *Aesthetic Appreciation, Rationality, and Criticism* (Universitat Pompeu Fabra, Barcellona, gennaio 2025) promosso dal progetto "La Racionalidad del gusto. Apreciación y Deliberación estética" (PID2023-149237NB-I00 finanziato da MICIU/AEI /10.13039/501100011033/ e da FEDER, UE). Ringrazio i/le partecipanti a questi incontri per i loro commenti, le loro domande, i loro suggerimenti e le loro critiche.

