

U

---

Irene Baldriga

# Diritto alla bellezza

Educazione al patrimonio  
artistico, sostenibilità  
e cittadinanza



Da parte dell'insegnante, si impone un impegno aggiuntivo di consapevolezza e di programmazione dei percorsi di collegamento e di riflessione. La disciplina consente – da un lato – lo sviluppo progressivo di una metodologia di pensiero, di analisi e di lavoro che presuppone a sua volta l'acquisizione di strumenti e di elementi di conoscenza (saperi); dall'altro, la storia dell'arte offre un viatico di elaborazione interiore, di sviluppo della persona, di allenamento emotivo (competenze). La comprensione dei riferimenti culturali e identitari di cui l'opera d'arte è documento e veicolo, consente al tempo stesso l'assimilazione di codici di lettura e la maturazione di un'attrezzatura epistemologica idonea a superare gli ostacoli della complessità dell'era postmoderna.

## L'identità del bello e il quotidiano\*

### 2

Uno dei tratti che maggiormente caratterizzano il patrimonio artistico italiano è quello della sua diffusione territoriale: un fenomeno che ha ovviamente precise ragioni socio-politiche e culturali e che è strettamente legato alle radici e all'evoluzione di una storia che nella frammentazione ha trovato anche una chiave di inesauribile ricchezza, varietà e continua rigenerazione di modelli.

Testimonianze del riconoscimento di questa eccezionalità ricorrono nei resoconti, nelle lettere e nei diari di artisti e viaggiatori che nel corso dei secoli hanno attraversato le nostre terre, cercandovi ispirazione o nutrimento spirituale. La rivelazione che il viaggio in Italia comporta, assume i toni più vari che vanno dallo svelamento di nuovi modelli estetici (David dichiara di essere entrato in una fase di nuova visione, come «aver fatto un'operazione di cataratta: compresi che non potevo migliorare la mia maniera, il cui principio era falso, e che dovevo separarmi da tutto ciò che in precedenza avevo creduto essere il bello e il vero»<sup>1</sup>) a riflessioni che riguardano il senso stesso dell'arte, della memoria e del piacere estetico. Giunto a Venezia, Goethe scrive «tutto ciò che mi circonda è pieno di nobiltà, è l'opera grandiosa e veneranda di forze umane riunite, è un monumento maestoso non di un solo principe, ma di tutto un popolo»<sup>2</sup>.

\* Conferenza tenuta a Perugia, Galleria Nazionale dell'Umbria, il 26 febbraio 2016.

1 «Il me semble qu'on venait de me faire l'opération de la cataracte [...] je compris que je ne pouvais améliorer ma manière dont le principe était faux, et qu'il fallait divorcer avec tout ce que j'avais cru d'abord être le beau et le vrai» (PH. BORDE, *David*, Editions Hazan, Paris, 1988).

2 J.W. GOETHE, *Viaggio in Italia*, 29 settembre 1786, trad. E. Zaniboni, Rizzoli, Milano, 1991.

Importante è il legame cercato e riconosciuto tra il popolo, il paesaggio e il patrimonio artistico. Nell'ammirare la luminosità dei dipinti dei grandi veneziani, come Veronese, Goethe arriva a dedurre che quella capacità percettiva è un dato intrinsecamente connesso all'essere nati e vissuti in un determinato ambiente. Goethe scrive infatti che «L'occhio evidentemente si educa secondo gli oggetti che è assuefatto a vedere dall'infanzia; ecco perché il pittore veneziano deve necessariamente vedere tutto più luminoso e più sereno degli altri. Noi settentrionali, che passiamo la vita in un paese monotono, brutto ora di fango ora di polvere, e in cui ogni riflesso si attutisce, noi che viviamo in ambienti ristretti, non possiamo rappresentarci nei nostri paesi uno spettacolo così letificante»<sup>3</sup>.

Lungi dai *cliché*, è utile ripercorrere le ragioni e le trame del legame profondo che si stabilisce molto presto in Italia tra identità popolare, patrimonio artistico e paesaggio. Accanto al significato devozionale che accende il senso del possesso di molte opere d'arte, si stabilisce anche un attaccamento che nutre l'etica civica e il principio della cittadinanza.

Viene spontaneo ricordare l'episodio notissimo del furto operato nel 1608 su ordine di Papa Paolo V Borghese ai danni della Chiesa di San Francesco in Prato a Perugia per acquisire la Pala Baglioni di Raffaello (vedi Tavola 3 nell'inserito a colori). Sappiamo che prima di quell'episodio, l'avidissimo Cardinal Scipione Borghese aveva commissionato altre sottrazioni, accogliendo la soluzione strategica di sostituire i preziosi originali con delle copie. Così era avvenuto, per esempio a Ferrara, con pale d'altare del Garofalo, dell'Ortolano e di Girolamo da Carpi. Per nulla facile risultò però l'appropriazione del capolavoro di Raffaello, rubato di notte a seguito di un primo tentativo andato fallito e comunque contro la sommossa dei cittadini di Perugia. Scipione lamenta infatti:

è certo gran cosa, che da Roma, si mandino ogni dì pitture, et statue, come pur toccai l'altra volta, et a diverse Città altre ne vengano a Roma, come appunto ne habbiamo l'esempio hora di varie pitture eccellenti, che da Ferrara, da Bologna, di Toscana e d'altre parti sono venute, et non sene senta pur muovere parola, et questa si sia fatto tanto Schiamazzo<sup>4</sup>.

3 *Ibidem.*

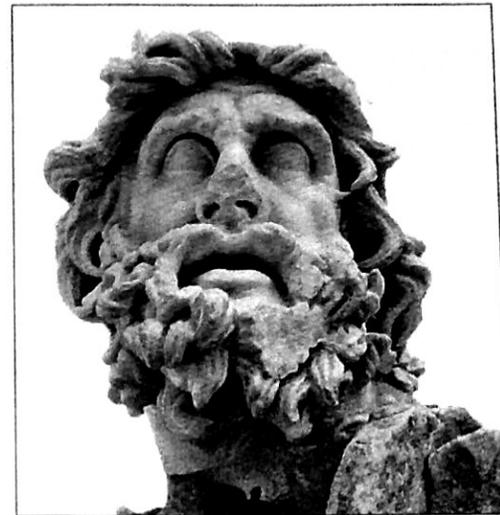
4 Citato in S. PIERGUIDI, «*Né si alleghi per causa la divotione del popolo*»: le pale d'altare, da oggetto liturgico a oggetto di culto estetico, in «*Rivista dell'Istituto Nazionale di Archeologia e Storia dell'Arte*», XXIX (2006), 61, pp. 161-184, in part. p. 168.

Ma le lamentele giunsero anche da Braccio Baglioni che infatti presentò le sue vibrato proteste ai Priori di Perugia affermando che «in un istesso tempo la Città et la casa mia restano prive di così rara e pretiosa gioia»<sup>5</sup>.

Sappiamo che purtroppo nulla valse a riportare la *Deposizione* nella sua sede originaria; anzi, l'opera subì un'ulteriore drammatica violenza con le spoliazioni napoleoniche che determinarono la disgregazione della Pala, per cui la preziosa predella è oggi conservata presso la Pinacoteca Vaticana.

Con un salto di alcuni secoli, arrivando agli anni Cinquanta del Novecento, una reazione altrettanto sentita da parte della cittadinanza locale si registra per esempio a Sperlonga, dove a seguito del rinvenimento del celebre ciclo scultoreo ispirato all'*Odissea* – con i gruppi di Polifemo e di Scilla –, la popolazione locale si mobilitò per contrastare il trasferimento dei reperti a Roma, fino ad ottenere che un museo *ad hoc* venisse inaugurato per preservare le opere a pochi passi dalla grotta di Tiberio.

È quasi un destino che la forza più grande del nostro patrimonio, cioè la sua incommensurabile rilevanza in termini non solo di qualità ma anche di oggettiva quantità e presenza, sia divenuta inevitabilmente anche il suo carattere di maggior fragilità e debolezza. La sottrazione della *Deposizione* di Raffaello alla città di Perugia è una mera briciola nel fiume inarrestabile di dolorosissime vendite, esportazioni clandestine e di scellerati smembramenti. Il fenomeno della dispersione del nostro patrimonio, rispetto al quale dispositivi legislativi precocissimi come pure l'istituzione delle prime collezioni museali hanno rappresentato misure fondamentali ma mai abbastanza efficaci, ha nutrito paradossalmente il sentimento di affezione del popolo nei confronti del patrimonio stesso.



Agesandro, Polidoro e Atenodoro, *Ulisse*, marmo, I secolo a.C., Sperlonga, Museo Archeologico Nazionale.

5 *Ibidem.*

Lo scellerato smembramento dei polittici prerinascimentali, opere dei cosiddetti «primitivi», alimentò un collezionismo onnivoro – prevalentemente straniero – che si mantenne per tutto l'Ottocento e oltre, strappando legami tra opere e contesti, affetti e devozioni secolari, ma anche stimolando un gusto del frammento che è congeniale alla cultura romantica e si presta ad assecondare una percezione visionaria ed interiore delle immagini, tipicamente disgiunta da quei valori di identità e di memoria che soli appartengono al popolo che ha maturato la consapevolezza di un'appartenenza che si incontra con il concetto di Nazione<sup>6</sup>. Ne conosceva bene le trame un grande conoscitore come Giovanni Battista Cavalcaselle che si dedicò, in Umbria con particolare attenzione, a ricomporre le strade intraprese dalle opere finite nelle maglie del mercato d'arte straniero<sup>7</sup>.

La documentazione pervenutaci circa la vendita e la disgregazione dei cosiddetti fondi d'oro è copiosa e a suo modo straziante. Gli scempi si aggravano nelle aree più periferiche, meno controllate e più facilmente sottratte all'applicazione dell'editto Pacca (1820) che stabiliva rigide limitazioni all'esportazione di opere. Tra gli artisti più colpiti dalla pratica dello smembramento e delle vendite, spicca il nome del grande Carlo Crivelli (vedi Tavola 4 nell'inserito a colori). Ancora nel 1881, per salvare il suo Polittico di Massa Fermana, il Marchese Filippo Raffaelli, bibliotecario, si rivolgeva all'allora Ministro del Commercio:

Io faccio voto che ciò disgraziatamente non accada per il decoro delle Province Marchigiane, e faccio voto ancora *che l'Eminenza Vostra provveda alla costruzione e formazione delle pinacoteche e musei artistici*, meglio in ogni capoluogo di mandamento d'ogni Provincia, in ogni capoluogo e circondario del Regno. [...] *Così non si avrebbe a lamentare la dispersione di tanti monumenti e si vedrebbero questi ben compensati e custoditi per decoro delle arti e per onore della Nazione*<sup>8</sup>.

È lecito affermare che la privazione alimenta e vivifica il valore del possesso, nelle relazioni affettive come pure nella maturazione del senso della memoria e dell'identità di un popolo. Il tema della nostalgia ispira

6 G. PREVITALI, *La fortuna dei primitivi: dal Vasari ai Neoclassici*, Einaudi, Torino, 1989.

7 D. LEVI, *Cavalcaselle: il pioniere della conservazione dell'arte italiana*, Einaudi, Torino, 1988.

8 1881, il marchese Filippo Raffaelli al Ministro; cit. in P. DRAGONI, *Tutela, dispersione e musealizzazione del patrimonio artistico italiano nell'800: il caso delle tavole dei Crivelli a Massa Fermana*, in *La cultura del restauro. Modelli di ricezione per la museologia e la storia dell'arte*, Campisano Editore, Roma 2013.

lo sguardo dei neoclassici e poi di tutto il Romanticismo, accendendo lo struggimento verso le rovine sopravvissute al degrado del tempo o verso la perdita di originali perduti: «Come la donna amata che dalla riva del mare segue con gli occhi colmi di pianto l'amato che si allontana, senza speranza di rividerlo [...], anche a me resta solo l'ombra dell'oggetto dei miei desideri...» (Winckelmann, 1759)<sup>9</sup>.

I momenti più drammatici della dispersione hanno evidenziato l'attaccamento del popolo al patrimonio artistico: le spoliazioni napoleoniche, la cessione delle grandi collezioni, la guerra, i furti, nei tempi recenti il terrorismo.

C'è un momento non troppo conosciuto, quello della Repubblica Romana del 1798-1799, in cui il popolo di Roma si mobilita per proteggere le opere d'arte a rischio di spoliazione. La vicenda è stata raccontata in un bel libro pubblicato recentemente da Pier Paolo Racioppi<sup>10</sup>. I francesi, consapevoli del rischio di rivolta, annotano che la sottrazione di dipinti e sculture equivale ad una ferita inferta «al cuore del popolo romano» e aggiungono in una nota che «sarà difficile togliere al popolo di Roma e di tutta l'Italia i suoi monumenti, poiché ad essi è molto legato»<sup>11</sup>. In una lettera inviata a Delacroix dall'avvocato Angelo Petracchi e dall'architetto Serafino Casella nel 1796 i francesi vengono accusati senza mezzi termini di «approfittare delle [...] conquiste per arricchire il loro museo». I due firmatari si soffermano anche sul valore di risorsa che il patrimonio rappresenta per il popolo e aggiungono:

Non abbiamo per sopravvivere che le belle arti, questi capolavori capaci di attirare presso di noi lo straniero che sempre abbiamo accolto. Non viviamo che descrivendo al mondo i ricordi della nostra gloria passata alla quale dovete forse la libertà di cui godete oggi.

Sappiamo naturalmente che proprio quel momento storico, che vide la più lacerante umiliazione del patrimonio artistico italiano, sollevò critiche autorevolissime e generò riflessioni divenute per noi pietre miliari della moderna sensibilità storico-artistica. Prime fra tutti, vengono ovviamente le considerazioni del grande Quatremere de Quincy, nelle cui *Lettres à Miranda*

9 Cit. in E. POMMIER, *Più antichi della luna. Studi su J.J. Winckelmann e A.C. Quatremere de Quincy*, Minerva Edizioni, Bologna, 2000, p. 96.

10 P.P. RACIOPPI, *Arte e Rivoluzione a Roma. Città e patrimonio artistico nella Repubblica Romana (1798-1799)*, Artemide, Roma, 2014.

11 *Ibidem*, p. 175.

si afferma con lucidissime argomentazioni l'inviolegabile legame tra l'opera d'arte ed il suo contesto originario, argomento quanto mai delicato in un tempo in cui si andavano costituendo collezioni museali imponenti a forza di espropriazioni e violenze.

La nascita di una storia dell'arte concepita come sistema e non come una storia degli artisti, attribuita prima di tutto a Winckelmann e direttamente ereditata da Luigi Lanzi, autore della *Storia Pittorica della Italia* (1795), sancisce nella seconda metà del Settecento un diverso modo di concepire la storia dei manufatti storico-artistici. Winckelmann, in aperto contrasto con i biografi dei secoli precedenti, partendo da Vasari, intende scrivere dell'essenza dell'arte, vuole andare al cuore stesso del mistero della bellezza e della sua relazione con il tessuto che l'ha prodotta. Egli, come ha scritto Edouard Pommier, matura la convinzione che la rivelazione «passa attraverso la presa di coscienza di una perdita irrimediabile, di una mutilazione irreparabile, di un impossibile ritorno»<sup>12</sup>.

Appare interessante ricordare che, ancora pienamente immersa nel contesto delicatissimo di una tragica fragilità del patrimonio, l'Italia Unita abbia da subito investito risorse intellettuali e organizzative per la nascita di una storia dell'arte nazionale. Massimo protagonista di questa operazione, che Giacomo Agosti ha definito come un vero e proprio «progetto», fu naturalmente Adolfo Venturi<sup>13</sup>. È fondamentale ricordare che in quel progetto i fattori determinanti furono:

- l'azione di catalogazione del patrimonio artistico;
- la risistemazione delle collezioni museali;
- il riconoscimento di una dignità universitaria alla storia dell'arte;
- l'inserimento della disciplina nell'istruzione liceale<sup>14</sup>.

Ripercorrendo a ritroso, appare chiarissimo che Venturi approda alla proposta (definita «geniale» da alcuni) di inserire la storia dell'arte nei Licei quale coronamento di un percorso che era partito dal territorio e dal patrimonio e che, passando per la riformulazione del ruolo dei Musei, aveva condotto la storia dell'arte nelle università, sottraendola al controllo di cerchie di amatori e conoscitori, come pure a quello degli artisti del tempo. La ferita vivissima

<sup>12</sup> E. POMMIER, *op. cit.*

<sup>13</sup> G. AGOSTI, *La nascita della storia dell'arte in Italia. Adolfo Venturi dal museo all'università, 1880-1940*, Marsilio, Venezia, 1996.

<sup>14</sup> *Ibidem.*

della dispersione accende l'emergenza del censimento del patrimonio, favorendo l'affinamento delle metodologie (si pensi a Morelli e Cavalcaselle che, parallelamente, si muovono in lungo e in largo gettando le basi della nostra disciplina). E mentre Venturi invita, in un famoso articolo del 1887 intitolato *Per la storia dell'arte*, «ricercatori di documenti e studiosi ad affratellarsi pel progresso degli studii»<sup>15</sup>, il legame storiografia e territorio si consolida con vigore. Nel suo progetto, Venturi punta anche ad una sorta di grande revisione della storia dell'arte, tale da individuare le radici stesse della disciplina (Agosti). È la vera nascita di una storia dell'arte italiana: figlia del contatto diretto con il territorio, sensibile ai valori della tutela e della conservazione, attiva nel museo inteso come spazio «fisico e mentale»<sup>16</sup>. Lo sforzo di sintesi, organizzazione e riflessione compiuto da Adolfo ispirerà l'inserimento della disciplina nella scuola, nella piena consapevolezza di nutrire al tempo stesso uno spirito identitario nazionale (capace di superare i campanilismi), ma incessantemente propensa ad avvicinare il cittadino al patrimonio diffuso e «allargato» (aperto alle arti minori, come sottolineava Venturi)<sup>17</sup>.

Ragioni storiche e culturali rafforzano l'idea che il sentimento profondo che lega il popolo italiano al suo patrimonio si compone in buona parte del senso della perdita e della sottrazione, della familiarità con le rovine, dell'amore del recupero e del risarcimento delle lacune inferte dalla guerra e dalla violenza.

In questa maturazione di consapevolezza che da popolare diviene patrimonio di una intera nazione, il sentimento si intensifica nei momenti della lontananza e del distacco. Mi si conceda una citazione fuori contesto, ma molto vicina all'approccio didattico che mi è congeniale... In uno dei più commoventi film che hanno raccontato la storia dell'emigrazione italiana – *Good morning Babilonia*, dei Fratelli Taviani, 1987 – l'avvio della storia che compone il filo rosso dell'intera narrazione, si accende con l'abbandono dei due figli del vecchio Bonanno, il capomastro/restauratore costretto a chiudere la bottega che si occupava del recupero della facciata del Duomo di Pisa. Il successo dei due giovani, Andrea e Nicola, esplose ad Hollywood ma nasce

<sup>15</sup> G. AGOSTI, *op. cit.*, p. 64.

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 51.

<sup>17</sup> Cfr. *Adolfo Venturi e la Storia dell'Arte oggi*, a cura di M. D'Onofrio, Franco Cosimo Panini, Modena, 2008. Vedi anche M. DALAI EMILIANI, *Per una storia dell'insegnamento della storia dell'arte in Italia*, in *Il gusto dei problemi. Il manuale di Giulio Carlo Argan e l'insegnamento della storia dell'arte nella scuola di oggi e di domani*, Atti del convegno internazionale (18 febbraio 2010, Roma, Accademia Nazionale di San Luca), a cura di I. Baldriga, Sansoni-RCS, Milano, 2010, pp. 76-82.



Una scena dal film *Good morning Babilonia*, 1987.

nell'ossequiosa devozione al genio degli antenati e alla perizia dei padri. L'esplosione di bellezza di quella scena iniziale ove si svela la purezza cristallina dei marmi del Campo dei Miracoli riscalda il cuore dello spettatore e dei protagonisti fino alla conclusione del film, traducendosi al fine in una inconsolabile nostalgia. Riecheggiano così le parole pronunciate a tavola dal vecchio Bonanno ai suoi artigiani e scalpellini: «Io brindo a te, Chiesa dei Miracoli, e brindo ai nonni dei nostri nonni che mille anni fa la costruirono e che ci hanno tramandato questo nostro mestiere, fatto dalle mani e dalla fantasia».

Attraverso queste riflessioni intendo individuare una finalità dell'insegnamento della storia dell'arte, o meglio una sua missione che direttamente accompagna la formazione dei nostri studenti: una formazione che si nutre del rigore di un metodo storiografico che ha radici profonde e che è costantemente agganciato alle questioni etiche che la storia dell'arte da sempre solleva nel nostro Paese, toccando da vicino i temi della responsabilità e della consapevolezza. La scuola trova nel nostro insegnamento un riferimento che non è esagerato considerare insostituibile nel percorso che dobbiamo intraprendere per la formazione di cittadini realmente attivi, liberi, dotati

di pensiero autonomo. La storia dell'arte è il terreno fecondo di cui l'Italia oggi dispone per coltivare i valori di identità e di cittadinanza. L'alleanza che i musei possono garantire alla scuola costituisce una risorsa straordinaria e preziosa, ben oltre la mera opportunità di avvicinarsi alle opere e nella concreta possibilità di incontrare le professioni dei beni culturali, la difficoltà delle scelte, le responsabilità della tutela, il dialogo con il territorio, il coraggio del confronto con una politica non sempre adeguata e tempestiva alle effettive esigenze culturali ed etiche del Paese.

È opportuno ricordare che negli studi più recenti di antropologia culturale, il museo ha assunto il ruolo civico e sociale di catalizzatore dei valori di identità e di memoria, marginalizzando in modo significativo il compito delle istituzioni<sup>18</sup>. Nell'immaginario collettivo di un mondo sempre più globalizzato, il museo vanta (come la scuola) il primato della battaglia civica volta alla preservazione di valori intangibili, ma – essendo al contempo l'agenzia culturale che detiene il possesso materiale dei beni artistici – ad esso va riconosciuta anche la competenza e la determinazione di poter incidere sulle scelte che riguardano direttamente la tutela e la comunicazione delle opere.

È decisivo, nello svolgimento del nostro ruolo di formatori – e mi rivolgo ai colleghi storici dell'arte impegnati nell'insegnamento come a quelli che operano nei musei e nelle università – tenere bene a mente quel progetto complesso ma estremamente coerente che Adolfo Venturi aveva elaborato all'indomani dell'Unità nazionale, rafforzando il legame tra il patrimonio, il rigore della disciplina e le finalità che guidano l'azione della scuola.

18 Cfr. R. HANDLER, *Cultural property, culture theory and museum anthropology*, in «Museum Anthropology», XXI (1997), fasc. 3-4.

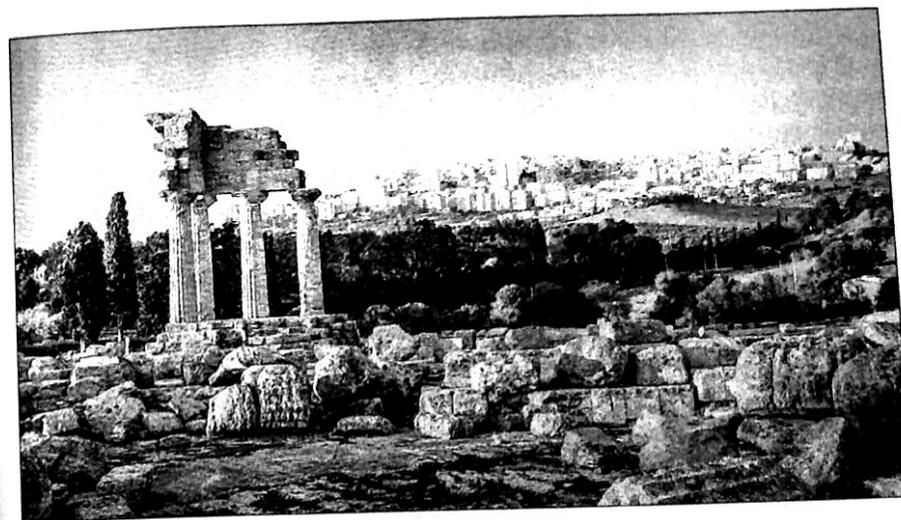
# Patrimonio artistico e sviluppo sostenibile\*

3

Da tempo il patrimonio storico-artistico e la sostenibilità rappresentano due aspetti determinanti del dibattito sullo sviluppo economico-sociale del nostro Paese. Si potrebbe affermare che intorno a questi nodi fondamentali debba necessariamente articolarsi il sistema della crescita e dell'innovazione in Italia; nodi ineludibili per ragioni che il nostro stesso territorio invoca, ragioni che il paesaggio grida ed evidenzia da decenni ai decisori politici, alle comunità, agli Enti locali, alle imprese, allo Stato nella sua complessità. Vorrei precisare da subito che ritengo non solo strategico ma eticamente necessario che la scuola si occupi di queste problematiche e che lo faccia attraverso una riflessione attenta sulla propria funzione educativa e sulle competenze che spettano alle discipline, considerate nella loro identità specifica come pure nella loro capacità di collegarsi ad altri ambiti del sapere.

È da considerare acquisito il principio che l'insegnamento della storia dell'arte nella scuola investe – soprattutto nel nostro Paese – un impegno che va ben oltre aspetti disciplinari e pedagogici comunemente condivisi e che esso comporta in modo peculiare obiettivi concreti che riguardano lo sviluppo, l'identità e la costruzione dei valori di cittadinanza. Si potrà probabilmente sostenere che tali obiettivi coinvolgono tutte le discipline; ritengo tuttavia che la storia dell'arte – per ragioni che nel dibattito più recente sono state ribadite da più parti e con grande fermezza – detiene una sorta di primato in questo senso, o per meglio dire una responsabilità formativa che riguarda il suo diretto collegamento con il patrimonio a tutti i livelli. In generale la questione della responsabilità e dei valori dovrebbe essere sempre più spesso al centro dell'azione educativa, rilevando le implicazioni etiche e politiche che l'esercizio delle professioni ed il possesso dei saperi necessariamente comportano.

\* Conferenza tenuta a Padova, Musei Civici agli Eremitani, il 14 marzo 2016.



Una veduta della Valle dei Templi ad Agrigento.

Relativamente alla questione, certo molto complessa e dunque impossibile da trattare in modo esaustivo, dell'utilità della conoscenza, la storia dell'arte si configura come una disciplina di forte impatto sociale: la conoscenza dell'arte non riguarda il solo piacere del singolo e la ricerca della bellezza o dell'identità, ma accresce le possibilità di tutela e di salvaguardia di un patrimonio collettivo e materiale che la storia ci ha trasmesso, portando con sé anche fattori di benessere, di identità e di condivisione che sono alla base del concetto di Nazione.

Il filosofo inglese Gilbert Ryle ha affrontato il tema dei limiti e dell'importanza della verità e della conoscenza<sup>1</sup>. Il principale discrimine che ne deriva sta a suo giudizio nel riconoscimento sociale, o meglio collettivo, che una certa verità o un certo sapere raccolgono. Si parla, per meglio dire, di una desiderabilità sociale della conoscenza e della verità. Detto per inciso, Ryle è un filosofo che si occupa di temi che direttamente riguardano i processi di apprendimento: nella sua distinzione tra una conoscenza «del come» e del «cosa», Ryle contrappone l'esperienza ai contenuti e ai processi, dichiarando un'alterità tra competenze e saperi<sup>2</sup>.

I Cfr., J. FEINBERG – R. SHAFER-LANDAU, *Reason and Responsibility: Readings in Some Basic Problems of Philosophy*, Wadsworth Publishing, Boston, 2016.  
2 G. RYLE, *Il concetto di mente*, Laterza, Roma-Bari, 2007.

Per quanto riguarda la questione del rapporto tra conoscenza e società, le riflessioni di Ryle hanno contribuito alla formulazione del concetto di «conoscenza come familiarità», ovvero a quella forma di apprendimento che deriva da un'esperienza maturata dal soggetto interessato. Per la nostra riflessione, mi sembra importante sottolineare due questioni fondamentali:

- il rapporto implicito che si stabilisce tra «conoscenza come familiarità» e «conoscenza diretta»;
- l'influenza che la «conoscenza come familiarità» può esercitare sullo sviluppo culturale e socio-economico di una realtà.

Introducendo la possibilità che la conoscenza tacita possa assumere anche delle caratteristiche di 'conoscenza di sfondo', diventa possibile affrontare in forma diretta il problema di capire come tutte le istituzioni informali e le regole inespresse, che costituiscono parte integrante del patrimonio culturale di una data cultura e di una data società, abbiano di fatto una ripercussione sui processi economici e sociali e sul modo con il quale tali processi possono mutare per adattarsi a cambiamenti nell'ambiente esterno (Andrea Pozzali)<sup>3</sup>.

È indubbio che il concetto di conoscenza come familiarità sia strettamente collegato alla diffusione di una consapevolezza sociale e alla maturazione del principio valoriale che sostanzia il legame tra sentimento popolare/identità e patrimonio storico artistico e culturale. Non credo sia possibile prescindere da questo assunto fondamentale nel momento in cui ci si ponga ad elaborare un processo di apprendimento incentrato sulla storia dell'arte in Italia. E se nel nostro Paese un legame forte va riconosciuto tra conoscenza per familiarità e conoscenza diretta, appare ineludibile porre la questione anche sotto il profilo della crescita economica e della prospettiva dello sviluppo.

3 A. POZZALI, *Dall'individuale al collettivo: la dimensione sociale della conoscenza tacita*, in R. CATERINA, *La dimensione tacita del diritto*, Edizioni Scientifiche, «Quaderni del Dipartimento di Scienze Giuridiche dell'Università di Torino», Torino, 2009, pp. 17-25 (ma in generale è rilevante per il nostro discorso l'intero saggio dello studioso). Vedi anche A. POZZALI, *Tacit knowledge, implicit learning and scientific reasoning*, in «Mind & Society», VII (2008). Una lettura appassionante, in particolare per riflettere sul principio di conoscenza tacita, è anche F. CONIGLIONE, *Quale conoscenza per la società della conoscenza?*, in «Bollettino della Società Filosofica Italiana», settembre/dicembre 2015, n. 216, pp. 3-24.

Il tema della sostenibilità, come sappiamo, nasce a livello internazionale agli inizi degli anni Settanta e viene esteso ai processi e alle risorse culturali con molto ritardo, ovvero verso la fine degli anni Ottanta. Solo agli inizi degli anni Novanta si comincia a parlare di patrimonio culturale come «quarto pilastro» dello sviluppo sostenibile (insieme ai tre canonici «ambiente, economia e società»)⁴. È molto interessante rileggere la definizione elaborata dalla Commissione Brundtland (incaricata proprio di occuparsi del tema dello sviluppo sostenibile) nel 1987 rispetto al concetto di sostenibilità: «Lo sviluppo sostenibile è uno sviluppo che incontra i bisogni del presente senza compromettere l'abilità delle future generazioni di soddisfare le proprie necessità»⁵. In seguito, si è giunti ad affermare che lo sviluppo sostenibile richiede «un equilibrio fra tre fattori: quello economico, quello sociale e quello ambientale». I dibattiti che si sono articolati negli anni successivi a questo primo sforzo di focalizzazione sul tema della cultura rispetto alla sostenibilità, hanno evidenziato la centralità della «pluralità culturale» come condizione di diritto dei popoli e come garanzia di benessere e di rigenerazione futura.

Il confronto ha evidenziato che il concetto di sviluppo sostenibile è molto diverso da quello generico di innovazione e di modernizzazione: la sostenibilità va gestita sotto il profilo politico e culturale, nonché educativo, perché necessita – per essere realizzata – di un vasto consenso sociale e valoriale. La sostenibilità tocca i comportamenti dei singoli e dei gruppi, influisce sugli stili di vita e sui modelli. La sostenibilità ricercata attraverso la cultura ed il patrimonio migliora le condizioni di benessere sociale, amplifica le condizioni di diritto e di democrazia (maggiore accessibilità ai livelli di apprendimento e miglioramento delle condizioni socio-economiche), rafforza il rapporto tra cittadini, ambiente urbano e paesaggio; inoltre, esso crea lavoro.

È cruciale considerare i punti essenziali di questo breve *excursus* su rapporto tra cultura e sostenibilità: i temi portanti sono quelli che ispirano l'azione formativa a livello scolastico, ovvero la pluralità culturale, l'identità, la cittadinanza nei suoi valori di democrazia e di partecipazione attiva, la trasmissione di valori e competenze, l'inserimento consapevole in un processo di crescita professionale orientato ad un progetto di vita che abbia risonanza sociale.

4 J. HAWKES, *The Fourth Pillar of Sustainability: Culture's Essential Role in Public Planning, Common Ground and the Cultural Development Network*, Melbourne, 2001.

5 Il Rapporto della Commissione Brundtland (1987), *Our Common Future*, è scaricabile online: <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>.

Come viene ricordato anche nel documento UNESCO sullo Sviluppo Sostenibile, uno degli argomenti maggiormente difesi dal premio Nobel per l'economia Amartya Sen è che l'accessibilità del patrimonio rafforza e migliora la «capacità degli individui di vivere e di essere seguendo i loro desideri»<sup>6</sup>. È noto che l'Assemblea Generale dell'UNESCO ha rivisto alcuni principi della Convenzione sul Patrimonio dell'Umanità del 1972 dando rilievo al rapporto tra sostenibilità e patrimonio culturale.

Tra le molte considerazioni contenute nel documento denominato *Strategic Action Plan for the Implementation of the Convention, 2012-2022* si rileva – e mi sembra importantissimo – il legame virtuoso tra patrimonio culturale e comunità locali, quale leva strategica per lo sviluppo sostenibile (obiettivo numero 3: «Heritage protection and conservation considers present and future environmental, societal and economic needs», which is to be achieved particularly through «connecting conservation to communities»)<sup>7</sup>. Durante incontri successivi, ed in particolare in occasione dell'ultima Assemblea di Hangtzu nel 2013, la relazione tra sviluppo sostenibile e patrimonio culturale è stata messa in particolare evidenza, al punto da costituire un nuovo gruppo di lavoro incaricato di elaborare un documento che integri in modo formale la questione della sostenibilità nella Convenzione Internazionale sul Patrimonio UNESCO<sup>8</sup>.

È evidente che il problema di cui, a grandi linee, ci stiamo occupando tocca in modo sostanziale le responsabilità della politica e della cultura come processi incrociati e interconnessi. Il sentire popolare tende sempre più a riscontrare, a volte anche in modo ideologico, uno scollamento di fondo tra politica e cultura. Per chi, ogni giorno e per missione, si occupa di formazione e di divulgazione formale ed informale come accade a chi opera nella scuola e nei musei, è invece fondamentale ricucire il più possibile questo collegamento. A tal proposito, mi preme richiamare l'esperienza che alcuni storici dell'arte

del secolo scorso hanno potuto maturare, certamente in relazione alle tragiche vicende del secondo conflitto mondiale e poi della ricostruzione. Studi recenti hanno indagato con attenzione il profilo dello storico dell'arte come politico ed intellettuale (le «politique savant», per utilizzare un'espressione amata dalla sociologia francese), prendendo ad esempio il parallelismo André Chastel/Giulio Carlo Argan<sup>9</sup>. Nonostante le molte differenze di stile comunicativo, di posizione e di approccio alla politica, i due storici dell'arte si sono distinti per il grande impegno nella dimensione pubblica e istituzionale, impegno che era strettamente correlato all'attività di ricerca come di divulgazione. La chiave che accomuna i due personaggi, e che coinvolge insegnanti e amministratori dei beni culturali, è quella che impone a chi possiede gli strumenti della conoscenza e la sensibilità dell'intellettuale il dovere morale di assumere la responsabilità – certamente non facile – di custodire il patrimonio, di tutelarlo e di trasmetterlo alle nuove generazioni. Non avrebbe alcun senso – neppure in prospettiva meramente individualistica – studiare e approfondire la storia dell'arte e dell'architettura senza contemporaneamente accogliere l'impegno di garantire la sopravvivenza delle opere da noi tanto amate. La contrapposizione tra etica della convinzione (o etica dei principi) ed etica della responsabilità, sviluppata da Weber nella sua *Politica come professione*, risulta in questo contesto quanto mai calzante<sup>10</sup>. Lo storico dell'arte che scenda sul terreno della gestione pratica del patrimonio (ed ecco il legame che in modo più sensibile avvicina la scuola e il museo, come realtà egualmente costrette al confronto con il quotidiano, la fattibilità, il progetto ed i risultati dell'azione amministrativa) è necessariamente indotto a rapportarsi con l'etica della responsabilità, assumendo il principio di realtà come condizione delle proprie scelte e delle proprie posizioni.

È il destino della nostra epoca, con la razionalizzazione e l'intellettualizzazione ad essa propria, e soprattutto con il suo disincantamento del

6 Cfr. A. SEN, *Inequality Reexamined*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1992, e IDEM, *Development as Freedom*, Oxford University Press, Oxford, 1999.

7 <http://whc.unesco.org/archive/2011/whc11-18ga-11-en.pdf>.

8 Gli studi condotti dall'Associazione Europea delle Agenzie per la Conservazione e la tutela hanno dimostrato la complessità e vitalità della filiera costituita dal settore del Restauro, Tutela e Valorizzazione dei Monumenti. I casi di studio presi in esame e sottoposti alla Commissione Europea dimostrano con forza i meccanismi virtuosi innescati da un sistema culturale integrato e responsabile, anche nelle aree periferiche e meno toccate dal turismo di massa. Tutto questo, ovviamente, a determinate condizioni di supporto politico e sociale.

9 Argan e Chastel. *L'historien de l'art savant et politique. Le rôle des historiens de l'art dans les politiques culturelles françaises et italiennes*, a cura di C. Gamba, A. Lemoine et J.-M. Pire, Éditions Mare & Martin, Paris, 2014 (in particolare, il contributo di J.-M. PIRE, *André Chastel et l'histoire de l'art comme combat politique*, pp. 43-53 e il contributo di F. ATTAL, *Le parcours intellectuel et politique de Giulio Carlo Argan*, pp. 55-68). Ringrazio Jean-Miguel Pire per avermi coinvolta nelle sue riflessioni sull'argomento, specialmente a seguito del convegno da me coordinato sulla figura di Argan presso l'Accademia di San Luca, nel 2010.

10 Cfr. J.M. PIRE, *op. cit.*

mondo che proprio i valori ultimi e più sublimi si siano ritirati dalla sfera pubblica per rifugiarsi nel regno oltremondano o nella fratellanza delle relazioni immediate tra gli individui. Non è accidentale che la nostra arte più elevata sia intima e non monumentale, né che oggi soltanto all'interno delle comunità più piccole, nel rapporto tra uomo e uomo, nel pianissimo, pulsasse quel qualcosa che corrisponde a ciò che un tempo pervadeva come un soffio profetico, in forma di fiamma impetuosa, le grandi comunità e le teneva insieme<sup>11</sup>.

Credo sia importantissimo ricordare e trasmettere ai nostri studenti la tensione morale dei Maestri che hanno di fatto fondato e portato avanti la storia dell'arte nel nostro Paese. Credo che quelle esperienze, la narrazione di determinati momenti – diversamente tragici e rappresentativi – dovrebbe in qualche modo far parte dei percorsi di apprendimento. In questa sede, mi interessa particolarmente sottolineare l'impegno profuso da Argan a vantaggio dei musei e della conservazione. Il ruolo aggregante e politico esercitato dal museo secondo Argan (nel senso di educazione del cittadino, di strumento democratico, di spazio di crescita e di confronto della città) rappresenta il profilo di un obiettivo culturale importante che fa convergere aspetti fondamentali della tutela del patrimonio, della sua comunicazione, della sua interazione con la comunità vitale che gli si muove intorno. Il grande dibattito suscitato dal progetto di ampliamento della Galleria Nazionale d'Arte Moderna di Roma, al tempo guidata da Palma Bucarelli, si scontrò proprio con questa visione aperta e dinamica del museo che Argan intendeva promuovere, una visione che collega strettamente il Museo nella sua funzione educativa con il flusso dinamico della città. Si trattava di un tassello determinante per la conquista di una consapevolezza del patrimonio come leva dello sviluppo sostenibile, perché il museo come Argan lo intendeva è un luogo che produce cultura, la mette in circolo e attiva processi, cioè è uno spazio che si inserisce in un meccanismo polifunzionale e polivalente in cui società, economia e politica si relazionano con il patrimonio stesso, considerandolo come un fattore di crescita. Ma l'Argan politico è anche attento alle condizioni della periferia, alla ricomposizione di un collegamento sano, sostenibile appunto, tra il centro storico e il resto della città: per esempio, migliorando i trasporti pubblici e combattendo la speculazione edilizia<sup>12</sup>. Mentre Argan combatteva

11 M. WEBER, *La scienza come professione*, Einaudi, Torino, 2004.  
12 Cfr. la ricostruzione di F. ATTAL, *Le parcours intellectuel et politique de Giulio Carlo Argan*, cit., ma anche gli studi dedicati ad Argan in particolare da Claudio Gamba



Palma Bucarelli e Giulio Carlo Argan alla Galleria d'Arte Moderna di Roma.

la sua battaglia da sindaco, portando la propria esperienza di studioso nel cuore dell'amministrazione pubblica, Chastel operava con altre modalità, affiancando l'azione del governo centrale per sottolineare le responsabilità politiche connesse alla conservazione del patrimonio artistico. Per Chastel, la storia dell'arte ha una sua intrinseca relazione con la società. Il concetto stesso di patrimonio viene meno se il patrimonio viene a perdere il legame con il tessuto sociale. Più precisamente, Chastel afferma che:

La storia dell'arte deve essere una disciplina attiva nella città [...] essa è una disciplina più utile che mai. Siamo intossicati dalla produzione visiva e dai media. Se non creiamo dei punti di resistenza e di controllo critico, la sottomissione alla cultura approssimativa fornita dai media diventerà presto sinonimo di barbarie<sup>13</sup>.

L'aspetto innovativo e potente dell'impresa politica di Chastel, – specialmente per quanto riguarda la catalogazione del patrimonio – è quello di favorire una sorta di democratizzazione della conoscenza artistica, quello

(*Giulio Carlo Argan intellettuale e storico dell'arte*, a cura di C. Gamba, Electa, Milano, 2012).

13 Cfr. J.M. PIRE, *op. cit.*

di avvicinare il più possibile i cittadini all'arte del proprio Paese. Chastel intendeva – in qualche modo ricalcando l'esempio intrapreso in Italia da Adolfo Venturi già alla fine dell'Ottocento – stimolare un processo di «conoscenza come familiarità», da adottare come strategia democratica e di valorizzazione. Complici le circostanze particolarissime delle vicende del Sessantotto, in Francia fallì il tentativo – fortemente voluto da Chastel – di introdurre la storia dell'arte nella scuola. L'Italia era riuscita a farlo, molto tempo prima, all'indomani del processo unitario e nel corso di una fase di forte e rigoroso assestamento del sistema educativo. La Francia, di fronte alla crisi dei saperi, rinuncia all'impostazione accademica della storia dell'arte e traduce tutto lo spazio formativo destinato ai linguaggi espressivi nell'educazione alla creatività. Nasce così la disciplina delle arti plastiche e la storia dell'arte viene messa da parte, condannando sul nascere il grande progetto di Chastel. L'Italia, invece, consolida col tempo l'impostazione storicistica dell'educazione all'arte agganciando – proprio grazie all'apporto fortemente concettuale dell'Argan scrittore per la scuola e per l'università – la «conoscenza per familiarità», indotta dall'insistere del patrimonio sul vissuto dei cittadini, alla conoscenza consapevole.

Una presa di coscienza davvero profonda delle implicazioni politiche connesse all'insegnamento della storia dell'arte e alla divulgazione dei saperi, si impone oggi a tutti i livelli della nostra società. Non spetta soltanto ai decisori politici, spesso colpevoli di superficialità e negligenza rispetto ai grandi temi della cultura e dell'educazione, ma anche a noi operatori quotidiani della scuola e della amministrazione dei beni culturali, comprendere fino in fondo le ragioni di senso del nostro lavoro e l'impatto che esso può determinare nell'intera società. I temi che scegliamo, i percorsi che articoliamo, il linguaggio e gli strumenti che ogni giorno adottiamo nelle nostre professioni compongono il terreno su cui è possibile innescare nuovi sistemi di sviluppo e nuove dimensioni di responsabilità. Altri canali di collaborazione si aprono oggi, in virtù delle diverse opportunità che ci vengono offerte, per costruire concreti spazi di valorizzazione e per elaborare nuove sinergie tra sistema culturale, responsabilità, sviluppo, revisione dei ruoli e delle professioni. La scuola è al centro di questo processo ed è grazie all'azione consapevole degli insegnanti che un nuovo futuro della conoscenza è possibile.

## La palestra del metodo, tra ricerca accademica e didattica della storia dell'arte. Contesto e committenza\*

### 4

La comprensione della varietà e ricchezza metodologica rappresenta una delle più appassionanti avventure dello studio della storia dell'arte. Per chi abbia frequentato le aule universitarie, soprattutto a partire dagli anni Ottanta, il tema ricorrente – vero e proprio mantra – è stato quello della sociologia dell'arte, accompagnato allo specifico interesse per la storia della committenza. La *Sociologia dell'Arte* di Hauser fu pubblicata nel 1974 in Germania e poi tradotta in italiano nel 1979<sup>1</sup>; *Patrons and Painters* di Francis Haskell uscì addirittura nel 1963 e venne presto tradotto anche nel nostro Paese<sup>2</sup>.

Vale la pena cimentarsi in un piccolo sforzo di *storia della storia dell'arte* per cogliere appieno l'impatto innovativo di quei testi – divenuti così significativi nella nostra formazione – e per trovare in essi le radici profonde di un certo modo di insegnare la disciplina, di porgerla nelle aule universitarie così come nelle scuole, confezionando una cornice metodologica di grande rigore che tuttavia non ebbe vita così scontata, specialmente al volgere degli anni Settanta. In quel momento, certamente difficile ma altrettanto denso di fermenti culturali e di dibattiti, la questione metodologica era molto sentita. Nella saggistica dell'epoca emerge con forza il bisogno di una presa di coscienza, di un'assunzione di responsabilità in merito al tema del metodo, una scelta che si riflette sulla fruizione delle opere e di conseguenza sulla loro conservazione, tutela e trasmissione alle future generazioni. L'esuberante proliferare

\* Conferenza tenuta ai Musei Vaticani, il 14 marzo 2016.

1 A. HAUSER, *Soziologie der Kunst*, 1974 (*Sociologia dell'Arte*, Einaudi, Torino, 1979).

2 F. HASKELL, *Patrons and Painters*, 1963 (F. HASKELL, *Mecenati e pittori: studio sui rapporti tra arte e società italiana nell'età barocca*, Sansoni, Firenze, 1985).

interessare l'azione didattica, favorendo la scelta dei fenomeni e delle relazioni anziché la mera sequenza delle vicende personali degli artisti o la vicenda dei singoli manufatti. La storia dell'arte è, tra le molte altre cose, un laboratorio efficacissimo per la comprensione dei sistemi complessi, nel quale l'acquisizione delle competenze e dei saperi risulta non spontanea o naturale ma necessaria. Motivo in più per ribadire che un potenziamento della storia dell'arte nella scuola, non solo italiana ma europea, rappresenterebbe di per sé un salto di qualità dei sistemi educativi, senza ulteriori processi di riforma e di revisioni normative.

Sulla scia di molte recenti polemiche non ancora sopite, è il caso di ribadire che la questione della storia dell'arte e del suo insegnamento nella scuola riguarda problemi pedagogici e culturali di grande complessità. È necessario, affinché si trovi il bandolo di questa intricata matassa, che di tale argomento si lascino parlare i veri professionisti del settore, e dunque chi conosce la disciplina nella sua autentica ricchezza e potenzialità e che – al tempo stesso – vive e comprende le difficoltà e le trasformazioni della scuola di oggi.

## La storia dell'arte nella scuola per la diffusione dei valori di cittadinanza, identità e tutela\*

5

Vorrei innanzitutto evocare una vicenda a me particolarmente cara per motivi non soltanto di ricerca ma anche etici e culturali e alla quale collego il mio rapporto con la città di Napoli e con il suo patrimonio artistico, essendomi occupata dei restauri postbellici della Chiesa di Santa Chiara.

Mi riferisco alle tragiche circostanze che – negli anni 1943 e 1944 – indussero funzionari di Soprintendenza, storici dell'arte e cittadini a mobilitarsi, anche a rischio della propria vita, per la tutela delle opere d'arte. Sappiamo che di recente una produzione cinematografica ha tentato, devo dire con esito non molto felice, di restituire in parte l'atmosfera di quella incredibile manovra – che interessò anche le forze alleate – di salvaguardia dei nostri capolavori. Ben più toccanti delle fredde ricostruzioni dei «Monuments Men» di Hollywood, ispirati al volume di Ilaria Dagnini Brey sui «Venus Fixers» (gli «Aggiustaveneri»)<sup>1</sup>, sono in verità le testimonianze dirette dei protagonisti di quegli anni drammatici. Il film diretto e interpretato da George Clooney è stata un'occasione perduta, nella quale è apparso evidente il *gap* culturale di una produzione poco informata sul contesto di riferimento di quella appassionante vicenda. Con in suoi oltre sessant'anni di età, appare molto meglio concepito il vecchio *movie* intitolato *Il treno* con Burt Lancaster (1964), dedicato al salvataggio dei dipinti un tempo ospitati presso il Jeu de Paume parigino.

\* Conferenza tenuta a Napoli, Museo Archeologico Nazionale, il 8 aprile 2016.

I I. DAGNINI, Brey, *Salvate Venere!*, Mondadori, Milano, 2010.



Venus Fixers. Soldati alleati portano in salvo alcuni dipinti (Castello di Neuschwanstein, Germania).

Venendo alla cruda realtà dei fatti storici, colpisce come, nella più totale penuria di risorse primarie e in condizioni di altissimo rischio per la vita delle persone, gli eroi del patrimonio continuassero a lavorare per porre in salvo le nostre opere d'arte<sup>2</sup>. Così, per esempio, racconta Amedeo Maiuri – allora soprintendente alle Antichità di Napoli e del Mezzogiorno – nel 1946 (Pompei e la guerra) del suo impegno per gli scavi di Pompei:

Mi ossessionava in quei giorni il pensiero della Villa dei Misteri, a pochi passi dall'attentamento e dalle battaglie tedesche. E il 14, tra un'incursione e l'altra, spedii la guida Venditti, già ferito al volto, alla Villa dei Misteri a scongiurare i tedeschi di allontanarsi da quel luogo per non provocare con la loro presenza l'estrema iattura, la distruzione di quell'insigne monumento. Ma ogni preghiera fu vana: respinta la «guida», cacciati i custodi, non restò a guardia della Villa che il vecchio cane Nerone: e

2 Cfr. AA.VV., *Musei e Monumenti in Guerra 1939-1945. Londra Parigi Roma Berlino*, a cura di T. Calvano e M. Forti, Edizioni Musei Vaticani, Città del Vaticano, 2014.

oggi ancora mi domando come, tutt'avvolta da esplosioni, sia rimasta con le sue mirabili pitture miracolosamente salva<sup>3</sup>.

I racconti di quegli anni terribili si colorano di un fascino particolarissimo quando toccano le vicende dei grandi capolavori: è il caso, indimenticabile, di Pasquale Rotondi che nasconde la *Tempesta* di Giorgione «avvolto come una mummia» sotto il letto; o le imprese degli allora funzionari Giulio Carlo Argan ed Emilio Lavagnino, impegnati in delicate strategie per ottenere il ricovero sicuro delle opere presso la Santa Sede. In anni recenti, questo pezzo di storia della seconda guerra mondiale è stato reso noto grazie ai molti studi e ai documenti, fotografici e d'archivio, via via pubblicati<sup>4</sup>. Segnalo, tra le risorse utilizzabili con efficacia a scuola, l'ottimo documentario di Rai Storia dedicato alla «Lista di Pasquale Rotondi».

Commuove e spaventa l'idea di questi fragili e insostituibili oggetti, carichi di storia e così fortemente rappresentativi di una intera tradizione, improvvisamente rimossi dalle loro teche, staccati dalle pareti di Musei ove sono rimasti immobili per centinaia di anni, fermi, immutabili e impassibili di fronte alle vicende degli uomini e della storia. In quel breve volgere di anni, tra il 1943 e il 1945, accade che le opere prendano vita, partecipino agli eventi drammatici della guerra, si muovano persino, camuffandosi, viaggiando clandestinamente attraverso il caos e la devastazione, esposte ai più indicibili rischi di rottura, di furto, di distruzione. E nel dipanarsi dei racconti, ci scopriamo partecipi e palpitanti nel conoscere le vicissitudini di quei fragili manufatti, icone di storia e di bellezza che siamo abituati a considerare come oggetti inarrivabili, quasi sacrali, oggetti che soltanto le mani sapienti dei restauratori hanno il privilegio di sfiorare.

L'idea della perdita di un capolavoro suscita commozione come quella della scomparsa di un eroe, di una grande personalità colpita da una morte violenta. L'opera d'arte, che vive attraverso le nostre emozioni, la nostra memoria e l'intangibile valore che la rende irripetibile, rappresenta un bene materiale – in effetti il più prezioso per il suo carattere di unicità – che giunge a noi direttamente dalle mani dei padri.

3 Cit. in R. PICONE, *Pompei e la guerra. Danni bellici e restauri nel sito archeologico, in I ruderi e la guerra, memoria, ricostruzioni, restauri*, a cura di S. Casiello, Nardini Editore, Firenze, 2011.

4 Si legga anche il bel libro di A. LAVAGNINO, *Un inverno: 1943-1944: testimonianze e ricordi sulle operazioni per la salvaguardia delle opere d'arte italiane durante la Seconda Guerra Mondiale*, Sellerio, Palermo, 2006.

Questi temi capaci di toccare le corde delle nostre anime, possono esercitare il ruolo di *attivatori emotivi* anche sui giovani, a fronte di tre condizioni fondamentali:

- *La conoscenza delle opere, non solo in senso storico-culturale, ma come esperienza diretta* (qui per conoscenza si intende la maturazione di una competenza pratica, cui associare emozioni e saperi situati / non basta la visita al Museo; è necessario lo svolgimento di attività laboratoriali e condivise con i pari, che implicino pensiero creativo e autonomia progettuale / si deve stimolare il senso di appartenenza);
- *La comprensione dei concetti di perdita, di patrimonio, di bene comune, di identità* (la poca familiarità dei giovani con il concetto di «trasmissione», di «conservazione» e di valore intangibile – dovuto all'uso soprattutto funzionale che fanno di oggetti destinati a rapida obsolescenza, nonché alla frequentazione di ambienti virtuali – necessita un lavoro di stimolo sentimentale che deve partire dall'esperienza individuale e dalla quotidianità; partendo dall'oggetto di un persona cara, di un nonno o di un antenato, per arrivare al monumento situato nel territorio, nel quartiere, nel paesaggio conosciuto);
- *La comprensione del concetto di responsabilità e l'esercizio della responsabilità stessa, in senso individuale e collettivo* (fondamentale porre in essere processi che interessino il singolo, lo rendano protagonista e attore di un'esperienza con esiti verificabili; in questo sarà utilissimo valorizzare le esperienze dell'alternanza scuola-lavoro, facendo attenzione che le competenze oggetto di certificazione comprendano proprio il *problem solving*, l'individuazione delle priorità, il conseguimento di risultati).

Sono tre condizioni fondamentali e complesse da perseguire nel processo formativo scolastico, anche perché necessitano di inserirsi in un contesto ampio che riguarda la politica educativa in senso lato e il concetto stesso di scuola. Andando oltre, vorrei precisare che queste tematiche costituiscono assi portanti dell'insegnamento della storia dell'arte nella scuola secondaria superiore, al punto da assumere il carattere di veri e propri obiettivi del nostro operato.

Oggi la scuola è chiamata a curare obiettivi tradizionali di trasmissione dei contenuti su aspetti più complessi del processo educativo. Posto che non si deve assolutamente rinunciare ai contenuti – che sono la base e la materia prima del lavoro dei docenti – le trasformazioni socio-culturali impongono l'individuazione esplicita di obiettivi trasversali che io ritengo particolarmente

congeniali alla storia dell'arte e che dovrebbero essere maggiormente evidenziati anche nella prospettiva di un potenziamento della nostra disciplina nei curricoli di tutti gli indirizzi di studio.

Gli Obiettivi Specifici di Apprendimento (i cosiddetti OSA), stabiliti dalle Indicazioni Nazionali, prevedono per la storia dell'arte che lo studente abbia: «consapevolezza del grande valore culturale del patrimonio archeologico, architettonico e artistico del nostro Paese» e che conosca

le questioni relative alla tutela, alla conservazione e al restauro. Fin dal primo anno è dunque necessario chiarire che esistono molti modi di osservare le opere d'arte, fornendo agli studenti gli elementi essenziali di conoscenza dei principali metodi storiografici, e sottolineare che un'opera d'arte non è solo un insieme di valori formali e simbolici, né il frutto di una generica attività creativa, ma comporta anche una specifica competenza tecnica.

L'acquisizione di una competenza metodologica e l'esercizio della sua applicazione determina la maturazione di un'autonomia operativa e di pensiero. Fondamentale è accompagnare questo processo con il concetto della *responsabilità*. Mi interessa molto insistere su questo aspetto, perché ritengo che intorno al tema della responsabilità si concentri oggi un grande dibattito sociale che tocca il ruolo della politica e il significato stesso della cittadinanza.

Giustamente, è stato osservato che il concetto di cittadinanza si nutre di fattori imprescindibili e di elementi dinamici, soggetti cioè alle mutazioni del tempo. Essa è stata definita come un «nucleo di rappresentazioni radicate» e come un «esito culturale» che ha il valore di una idea-matrice, «una categoria progettuale della vita associata»<sup>5</sup>.

Non è facile, in verità, offrire una definizione facile e condivisa di cittadinanza: nei tempi conflittuali in cui stiamo vivendo, e in una fase di grande e a mio avviso drammatica contestazione del ruolo educativo della scuola – per non parlare della sua funzione di Istituzione pubblica – declinare gli obiettivi dell'educazione alla cittadinanza è un compito complesso e sicuramente soggetto a pareri contrastanti.

Trovo importante, proprio per queste ragioni, l'idea di favorire una convergenza tra l'educazione alla cittadinanza e la maturazione di un'etica

5 M.T. MOSCATO, *L'educazione alla cittadinanza nella scuola*, in M. BALDACCINI – M. CORSI, *Un'opportunità per la scuola. Il pluralismo e l'autonomia della pedagogia*, Napoli, 2009.

della responsabilità, una convergenza che in sostanza consiste nello sviluppo di una consapevolezza che non si ferma ai confini tra diritti e doveri previsti dall'educazione sostanziale (ovvero quella che si incardina sulla norma scritta) e che persegue il fine di sviluppare principi più alti quali i valori universali, i diritti umani, i principi che ispirano l'agire del cittadino come persona. Milena Santerini ha ben sottolineato questo assunto:

la responsabilità giuridica ha carattere limitato, ma quella morale è illimitata. Vale a dire che si esercita verso tutti, anche verso estranei o colpevoli. Mentre il problema del diritto è quello di cercare il limite della responsabilità e indirizzarla, quello dell'educazione morale e civica è allargare e acuitizzare un sentimento di responsabilità illimitata<sup>6</sup>.

Queste valutazioni generali, teoriche, per le quali potremmo chiamare in causa contributi autorevoli (da Edgar Morin a Stefano Rodotà), hanno diritto di asilo nella nostra conversazione e nelle premesse che ho pensato di offrire a questo mio intervento. L'impegno dell'educazione alla cittadinanza nella scuola dovrebbe essere soprattutto quello della riflessione sulle azioni e sulle conseguenze delle azioni, non soltanto in senso giuridico, ma soprattutto in senso etico. Il tema dei beni culturali rapportato alla cittadinanza e alla responsabilità amministrativa e politica investe in modo potente questo sforzo di ampliamento e di condivisione, perché violare il patrimonio significa violare il contesto ambientale, comprimere il diritto alla memoria e all'identità, rendersi colpevoli di una frattura nella continuità tra passato, presente e future generazioni. Distruggere e violare il patrimonio significa privare una pluralità di soggetti del diritto alla memoria, e dunque l'intera comunità e la civiltà cui essa fa riferimento. Da qui deriva il bisogno di stimolare nei giovani anche il principio del controllo sociale, cioè della capacità del cittadino di favorire la diffusione di principi etici e della sua fondamentale facoltà di dissuasione – questo vale soprattutto tra i ragazzi – dal compiere azioni che abbiano conseguenze lesive sulla comunità di appartenenza. Ed ecco, nel nostro quotidiano, l'utilità delle iniziative di *retake* urbano, i progetti di tutela del territorio, l'incontro con i cantieri di restauro, la sensibilizzazione pratica contro il vandalismo grafico nei centri urbani e all'interno delle scuole.

6 M. SANTERINI, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma, 2008. Cfr. anche S. NANNI, *Educare alla cittadinanza attraverso l'etica della responsabilità*, in «Cqia Rivista», IV (febbraio 2012).

Il concetto di Patrimonio, inteso come bene comune che non si ferma oltretutto al contesto di una nazione ma che si estende ad una sensibilità globale e globalizzata, ha radici solide e profonde nella nostra civiltà. La convenzione UNESCO che nel 1972 ha definito la nozione di Patrimonio Universale, istituendo un sistema transnazionale di collaborazione per la tutela dei beni artistici e del paesaggio, ha offerto un terreno giuridico di confronto sul bene comune, ponendo all'attenzione sia il tema della condivisione dei valori di memoria, cultura, identità e bellezza, sia la questione della corresponsabilità di cui tutti i popoli e tutte le Nazioni debbono farsi carico.

Nella tragica deriva del secondo conflitto mondiale, come in un sorprendente miracolo, le forze alleate lasciarono fiorire un impegno di salvaguardia e tutela dei beni storico artistici. La Commissione per la Protezione dei Beni Culturali, i Monumenti e gli Archivi (Roberts Commission) istituita già nel 1943 da Roosevelt per la definizione di un piano sistematico che tenesse al riparo, il più possibile, i beni culturali e i documenti d'archivio disseminati nelle zone di guerra e soprattutto in Italia, rappresentò non soltanto un fondamentale strumento di tutela e di sensibilizzazione – talmente capillare da arrivare ai soldati impegnati in prima linea, come dimostra un sorprendente *Manuale di Primo Soccorso dei Beni Culturali* che ho avuto la fortuna di studiare e di pubblicare alcuni anni fa – ma garantì l'affermazione di un principio di civiltà che direttamente si accompagnava alla libertà dei popoli e al conseguimento della pace<sup>7</sup>.

Da quella fondamentale esperienza si è maturato un senso della responsabilità condivisa e della civiltà allargata che tocca molto da vicino il valore etico della cittadinanza. Le immagini sconvolgenti delle statue e dei monumenti distrutti dai terroristi di matrice islamica indignano e suscitano commozione allo stesso modo dei racconti di Pasquali Rotondi, di Lavagnino, di Argan o di Maiuri. Il senso della perdita e della ferita è oggi più forte e sentito. Tale consapevolezza, almeno in Italia, è stata acquisita grazie ad un certo modo di insegnare la storia dell'arte, quale impegno didattico inteso anche in chiave di educazione alla cittadinanza e di etica della responsabilità, chiave di cui è giunto il momento di prendere una maggiore coscienza.

In un sistema che tende a valorizzare progressivamente la capacità progettuale e l'autonomia delle singole istituzioni scolastiche, appare fonda-

7 I. BALDRIGA, *Contributo alla storia dei danni di guerra: l'opera della Allied Commission for Monuments Fine Arts and Archives (M.F.A.A.)*, in «Ricerche di Storia dell'Arte», LVIII (1999), pp. 87-93.

mentale che la definizione degli obiettivi formativi e di miglioramento delle comunità di apprendimento esplicitino con molta determinazione i percorsi di educazione alla cittadinanza in un'ottica di etica della responsabilità, sottolineando la relazione di tali percorsi con un contatto diretto e attivo con il Patrimonio Culturale. Mi limito a menzionare un'esperienza, per me molto commovente e preziosa, che nel 2015 ha visto il coinvolgimento della Città degli Uffizi, guidata da Antonio Natali con la collaborazione del Museo Nazionale di Capodimonte e del Louvre, per realizzare una mostra di capolavori del Seicento nella villa confiscata ad un boss di Casal di Principe: in quella cornice, se vogliamo estrema ma certo di fortissimo impatto simbolico, furono i giovani di Casal di Principe («gli Ambasciatori della Rinascita») i veri protagonisti di un processo di rigenerazione morale che intendeva incentrarsi proprio sulla forza identitaria del patrimonio artistico, valore comune di cittadinanza, legalità e democrazia<sup>8</sup>.

Per tutte queste ragioni l'insegnamento della nostra disciplina dovrebbe essere garantito in tutti gli indirizzi di studio della scuola secondaria superiore, entrando a far parte dei saperi fondamentali del cosiddetto «zoccolo duro» della formazione di tutti i cittadini. Deriva da qui la mia proposta di assegnare ai docenti di storia dell'arte la quota orario di insegnamento di Cittadinanza e Costituzione istituito con la Legge 169/2008 (con chiarimenti nella Circolare 86/2010) e attualmente affidato agli insegnanti dell'area storico-geografico-sociale. Testimoniata dall'impegno di docenti in costante relazione con il territorio e con il patrimonio, ma testimoniata anche dalla ricchezza metodologica della storia dell'arte e dal suo costante rapporto con il contesto e con i problemi della storia e delle trasformazioni sociali, la qualità del nostro lavoro è garanzia di un possibile processo di miglioramento dell'efficacia formativa della scuola per la costruzione di una società più giusta e democratica.

## Linguaggi del contemporaneo: l'arte nella scuola tra inclusione, confronto e globalizzazione\*

### 6

Ci sono due questioni che minano alla base la discussione sulla didattica della storia dell'arte rivolta ai linguaggi del contemporaneo:

1. La prima è quella delle difficoltà e dei tempi della programmazione scolastica (moltissimi insegnanti riescono a malapena a introdurre il periodo delle avanguardie storiche, senza riuscire a spingersi oltre, per motivi evidentemente legati alla esigua presenza della nostra disciplina nei quadri orari della maggior parte degli indirizzi di studio);
2. La seconda questione è connessa alla difficoltà di avvicinare gli studenti ad una piena comprensione dei linguaggi del contemporaneo, una comprensione che si può maturare – precisiamolo subito – attraverso tre condizioni che sono:
  - a. l'esperienza diretta (visione e percezione sensoriale delle opere negli spazi espositivi);
  - b. la conoscenza dei documenti critici e delle testimonianze;
  - c. la laboratorialità e ove possibile l'incontro con gli artisti.

Un Paese con forte tradizione storico-artistica deve porsi con forza la domanda del cosa e come insegnare nella scuola e sappiamo che il problema della programmazione è ormai sempre più pressante, nella storia dell'arte come nella letteratura, nella storia, nella filosofia e nelle discipline scientifiche.

Le Indicazioni Nazionali MIUR prevedono per il quinto anno del liceo artistico un percorso molto ricco e complesso:

<sup>8</sup> Cfr. I. BALDRIGA, *La melagrana di Cesare Brandi. Patrimonio e conoscenza per una nuova cittadinanza*, in [http://www.anisa.it/wp-content/uploads/2015/06/CasalDiPrincipe\\_20giugno2015\\_IreneBaldriga\\_Anisa.pdf](http://www.anisa.it/wp-content/uploads/2015/06/CasalDiPrincipe_20giugno2015_IreneBaldriga_Anisa.pdf).

\* Conferenza tenuta a Milano, Palazzo Reale, il 15 aprile 2016.

Il quinto anno prevede lo studio dell'arte del Novecento, come è necessario in questo indirizzo liceale, dove la storia dell'arte ha anche il compito di affiancare sul piano storico-culturale l'apprendimento dei processi progettuali e operativi e dei linguaggi specifici delle discipline artistiche. Una parte sarà comune a tutte le specializzazioni: la ricerca artistica dal Postimpressionismo alla rottura con la tradizione operata dalle avanguardie storiche; la nascita e gli sviluppi del Movimento Moderno in architettura; l'arte tra le due guerre e il ritorno all'ordine; le principali esperienze artistiche del secondo dopoguerra, gli anni Cinquanta e Sessanta; le principali linee di ricerca dell'arte contemporanea<sup>1</sup>.

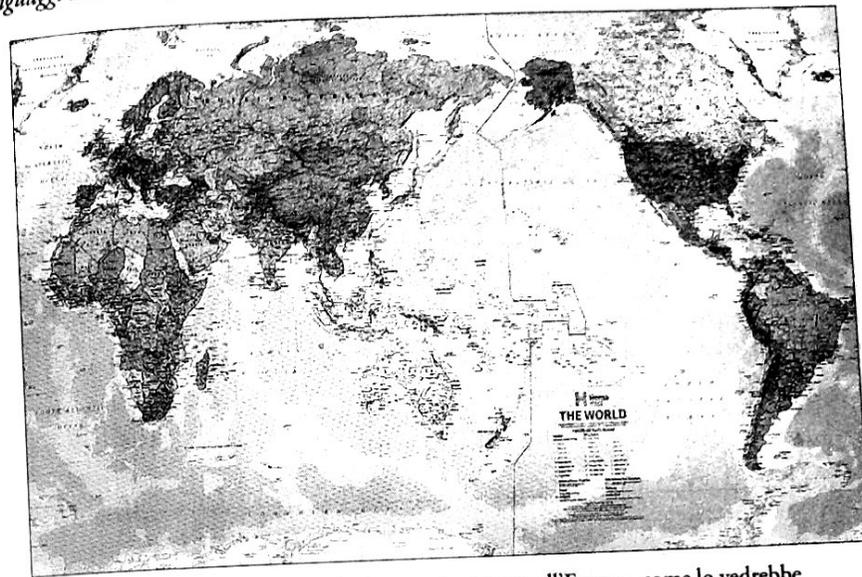
Più contenuti sono gli obiettivi stabiliti per gli altri licei, ove comunque si presuppone una programmazione in grado di definire genericamente «le principali linee di ricerca dell'arte contemporanea»<sup>2</sup>.

La responsabilità di chi lavora oggi nella scuola è sempre più grande, tocca aspetti della formazione dei giovani che vanno oltre la cornice tradizionale della formazione scolastica. Per questo motivo la professionalità dei docenti, che pure necessita di nuovi e più efficaci strumenti, merita anche una più ampia e condivisa valorizzazione. Il più difficile equilibrio da trovare oggi è quello, evidentemente, di garantire un'adeguata trasmissione dei saperi e dei contenuti accanto alla maturazione di competenze trasversali e di principi di inclusione, di pluralità e di democrazia. In questo senso è necessario che la scelta degli argomenti da trattare nelle classi e la costruzione dei contesti di apprendimento riescano a tenere conto di fattori sostanziali della formazione del cittadino, accogliendo il principio dell'asincronicità, della correlazione, del confronto, dell'alterità, della relazione tra passato e presente, delle similitudini. In altre parole, la scelta tematica e argomentativa deve sapere considerare la disciplina come dimensione aperta (senza direzioni predefinite), capace di fornire chiavi di lettura utili alla interpretazione del presente.

I molti linguaggi del contemporaneo si prestano a stimolare nei giovani curiosità, pensiero astratto, sensibilità estetica e creatività. Soprattutto, l'arte contemporanea favorisce in modo straordinario i processi di:

1 DPR 15 marzo 2010, n. 89. Sul rapporto tra scuola e arte contemporanea sono emerse delle interessanti riflessioni in occasione dell'incontro organizzato presso il MIUR, a conclusione della prima Biennale dei Licei Artistici Italiani (15 dicembre 2016-15 gennaio 2017), l'8 giugno 2017: «Dopo la Biennale dei Licei Artistici: confronto sul contemporaneo», con Flaminia Giorda, Mariagrazia Dardanelli, Claudio Strinati, Daniela De Angelis, Daniela Lancioni, Valerio Palmieri e Irene Baldriga.

2 DPR 15 marzo 2010, n. 89.



Il planisfero rappresentato in modo decentrato rispetto all'Europa, come lo vedrebbe un cittadino australiano.

- inclusione della diversità a tutti i livelli (sociali, economici, culturali);
- pluralità culturale;
- democratizzazione dei processi educativi.

La riflessione sull'espressione artistica «pura», sulla forma associata al sentimento e alla percezione sensoriale può utilmente annullare le barriere culturali tra giovani con *background* fortemente differenziati. Non è frequente che la scuola – oggi posta di fronte a una drammatica svolta dei processi educativi – si ponga in modo sufficientemente consapevole il problema della centralità culturale delle programmazioni e dei percorsi di apprendimento proposti.

Il caso della storia dell'arte è particolarmente sensibile, considerata la prevalenza di tematiche religiose (con inevitabili difficoltà di comprensione delle iconografie, delle narrazioni e delle implicazioni connesse alla committenza e alla destinazione funzionale dei manufatti) e la prospettiva italo-centrica che inevitabilmente le nostre programmazioni assumono.

Nel nostro Paese, il 9,2% degli studenti è di cittadinanza straniera. Parliamo di circa 805.800 alunni. Mentre diminuiscono gli alunni stranieri presenti nel primo ciclo, crescono significativamente quelli iscritti nel secondo ciclo ed è in forte crescita la quota di alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia: «si va consolidando il 'sorpasso' delle seconde generazioni, seppure con una minor incidenza rispetto ad un anno fa» (fonte MIUR).

Tavola 6 bis – Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola e gestione  
(per 100 alunni in totale) AS 2014/2015.

Ordine e percorso	Scuole statali		Scuole non statali		Totale delle scuole	
	v.e.	%	v.e.	%	v.e.	%
Totale	734.343	9,5	71.457	6,8	805.800	9,2
Infanzia	112.674	11,2	53.188	8,6	165.862	10,2
Primaria	279.473	10,8	9.147	4,3	288.620	10,3
Sec. I grado	161.531	9,8	3.910	4,8	165.441	9,6
Sec. II grado	180.665	7,1	5.212	3,8	185.877	7,0
Licei	43.159	3,7	2.424	2,9	v.e.	3,7
Istituti tecnici	69.531	8,3	2.111	4,9	v.e.	8,1
Istituti professionali	67.975	12,7	677	6,1	v.e.	12,6

Fonte: MIUR, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*, 2015.

Tra le problematiche poste dall'avvicinamento al contemporaneo c'è quella della carenza di laboratori creativi nelle nostre scuole. È del tutto ovvio che l'insegnamento dell'arte contemporanea sia molto più diffuso e congeniale nei licei artistici, dove l'avvicinamento ai nuovi linguaggi e al ruolo dell'arte nella società attuale costituisce materia di riflessione costante per studenti e docenti, in un contesto nel quale l'espressione individuale degli allievi costituisce pilastro sostanziale dell'azione formativa. Da questo punto di vista, e lo dico da storico dell'arte, l'approccio teorico e storicistico – che ovviamente ha validissimi motivi culturali e pedagogici per essere difeso e anche rafforzato nel nostro sistema scolastico – non aiuta la comprensione e il coinvolgimento degli studenti di fronte alle sperimentazioni linguistiche della postmodernità. Chiamare gli studenti a comprendere il bisogno di espressione formale in un contesto di apprendimento che è soprattutto logocentrico e letterario (e ovviamente mi riferisco soprattutto ai licei classici, ma in generale potrei dirlo per tutto l'assetto

dell'istruzione secondaria superiore), rappresenta un impedimento oggettivo alla trasmissione dei linguaggi del contemporaneo. Questo non significa ovviamente contestare l'importanza assolutamente fondamentale di un approccio filosofico e speculativo allo studio del contemporaneo, ma intende evidenziare una lacuna oggettiva – peraltro spesso contestata nei dibattiti europei su questi argomenti – di un quadro educativo che esclude di fatto la creatività<sup>3</sup>.

Per avvalorare questa affermazione, mi permetto di chiamare in causa Howard Gardner («Le cinque chiavi del futuro»), il quale spiega con molta chiarezza come negli adolescenti prevalga una propensione all'ipercriticismo, verso di sé e verso gli altri, e che tale tendenza può «frustrare gli sforzi creativi». L'approccio educativo corretto nei confronti di questo aspetto della crescita è quello di allenare i ragazzi ad un pensiero critico virtuoso ovvero costruttivo. E per fare questo è necessario che gli studenti siano posti in condizioni di allenare delle abilità in cui hanno buone probabilità di successo. Insomma, è necessario lavorare sulla motivazione... Fondamentale, dice Gardner, è che il ragazzo apprenda progressivamente a valutare sé stesso, a giudicare le proprie *performance* e a migliorarsi. Ma in tutto questo discorso ciò che interessa maggiormente è quanto Gardner aggiunge in merito ai contesti di apprendimento utili a tale finalità di sviluppo:

queste attitudini si sviluppano più facilmente nelle ore dedicate alle materie artistiche che non alle materie convenzionali del programma di studi liceale. La scomparsa delle arti da molti programmi di studio può involontariamente causare conseguenze negative<sup>4</sup>.

Chiudo questa parentesi riprendendo, come fa lo stesso Gardner, la declinazione del concetto di creatività elaborata di Csikszentmihalyi come frutto dell'interazione di tre fattori, che sono:

- 3 Sull'importanza del rapporto tra saperi umanistici e creatività, si approfondisca il concetto di «culture-based creativity». Vedi <http://www.keanet.eu/docs/impactcultu-recreativityfull.pdf> (2009). È da rilevare che l'approvazione del D.Lgs. del 13 aprile 2017 (*Norme sulla promozione della cultura umanistica sulla valutazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività*) ha finalmente introdotto in modo sistematico il valore della creatività e della pratica delle arti nel processo formativo italiano. L'attuazione del Piano delle Arti che il dispositivo di Legge prevede rappresenta una grande sfida per i prossimi anni.
- 4 H. GARDNER, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano, 2007.

1. l'individuo che ha padronanza di una disciplina;
2. il campo culturale (contesto) in cui egli va a operare, ove interagiscono anche modelli culturali e discorsi;
3. l'ambiente sociale, cui spetta la formulazione di un giudizio in merito a ciò che si è prodotto<sup>5</sup>.

Oltre a evidenti motivazioni culturali, che trovano le loro radici nel bisogno di dare ai giovani elementi di maggiore e più chiara comprensione del presente, l'avvicinamento al contemporaneo si rende più che mai necessario per affrontare la decisiva questione dello scontro di civiltà che sta tragicamente sconvolgendo il nostro assetto sociale.

L'esempio della Francia deve, in questo senso, essere considerato con grande attenzione. L'intenso fenomeno di immigrazione determinato dallo smantellamento e dalla trasformazione del sistema coloniale ha portato, come è a tutti noto, un problema molto forte di integrazione che si è ritenuto di affrontare azzerando la diversità, in nome di un «laicismo» assolutista che ha finito col creare fenomeni gravissimi di emarginazione e profonde tensioni sociali.

Il sociologo francese Sayad ha parlato, a proposito degli immigrati, di una condizione di «Doppia Assenza»: quella di chi ha lasciato il proprio Paese e di chi ancora non ne ha uno di effettiva accoglienza<sup>6</sup>. In un testo ormai storico, che porta l'introduzione di Pierre Bourdieu, vengono evocate le misure educative adottate in Francia a seguito di accordi bilaterali con Tunisia, Algeria e Marocco: ambienti pedagogici («milieux pédagogiques») definiti «educazione interculturale», sensibilizzazione alla diversità e insegnamento della lingua e della cultura di origine al fine di mantenere saldi i contatti con i paesi di provenienza. Sayad considera queste misure non efficaci, ne denuncia il carattere utopistico e sottolinea in particolare tre problematiche:

- il bisogno assoluto di consolidare i puntelli di inserimento nell'ambiente di accoglienza (prima di tutto la competenza linguistica);
- il fatto che la cultura di provenienza è un insieme non riducibile ad un pacchetto di modelli e di rappresentazioni standardizzate, ma che si compone invece di esperienze e di relazioni;
- la questione della mancata equità: se la scuola non è più un ascensore sociale, questo è tanto più vero per la popolazione di cittadinanza straniera.

Alla luce dei recenti fatti di terrorismo e del sempre più rilevante fenomeno dell'immigrazione, è fondamentale che la scuola definisca in modo più chiaro strumenti e obiettivi della propria azione educativa.

L'insegnamento della storia dell'arte, impostato in modo responsabile e consapevole, ma anche modulato sui contesti di apprendimento in cui si viene ad operare, può supportare con straordinaria efficacia due temi sostanziali dell'educazione alla cittadinanza in prospettiva interculturale:

- quello dell'identità, in quanto fornisce elementi di rappresentazione culturale dei gruppi e di riconoscimento dei singoli (cioè offre accoglienza e facilita aggregazione);
- quello della pluralità e dell'inclusione, in quanto assicura terreni neutri di confronto sull'espressività dell'essere umano, componendo terreni di affinità e di incontro che superano le barriere culturali, religiose e politiche (e in questo senso risulta importantissima la potenzialità dell'educazione al patrimonio ma soprattutto dell'introduzione ai linguaggi del contemporaneo).

Non si deve, in poche parole, scivolare in quel terribile tranello che lo stesso Bourdieu ha definito «sciovinismo dell'universale», in nome di una forzata neutralità, di una illusoria asettività dei modelli educativi e delle culture.

In questo senso, è bene spazzare via un luogo comune che può essere pericoloso. Coltivare in modo approfondito la propria specifica identità culturale, la propria tradizione, è fondamentale. A livello di educazione alla cittadinanza, questa è l'unica chiave vincente, perché – come ha ben detto la filosofa statunitense Martha Nussbaum – per poter comprendere i concetti di equità, di giustizia sociale, di centro e di periferia, di disagio, è necessario conoscere il funzionamento di un sistema socio-culturale. «Gran parte di ciò che gli studenti devono apprendere su culture diverse richiede conoscenze approfondite sulla propria storia e le proprie tradizioni». Al contempo, e questo è decisivo per chi come noi insegna una materia umanistica, è assolutamente indispensabile che lo studente apprenda non meri dati fattuali, ma che sviluppi capacità valutative, «capire come una narrazione venga organizzata in base ai dati disponibili». La mancanza di questi prerequisiti è deleteria «quasi quanto l'ignoranza, perché l'allievo purtroppo non sarà in grado di distinguere gli stereotipi più triti, spacciati da *leader* o ideologi politici come verità, o affermazioni false da quelle valide. La comprensione storica ed economica del mondo, quindi, dovrà essere umanistica e critica per risultare utile alla formazione di cittadini del mondo consapevoli. [...] Solo allora tale comprensione costituirà un utile

<sup>5</sup> H. GARDNER, *op. cit.*, p. 90.

<sup>6</sup> A. SAYAD, *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Cortina Editore, Milano, 2002.

fondamento delle discussioni pubbliche che dovremo affrontare se vorremo cooperare nella soluzione dei grandi problemi dell'umanità<sup>7</sup>.

Nel mondo anglosassone il tema dell'integrazione culturale trova nella didattica museale del contemporaneo uno degli spazi più efficaci e fecondi. Parliamo evidentemente di contesti nei quali da moltissimo tempo il tema dell'integrazione delle minoranze etniche costituisce questione sostanziale delle politiche sociali ed educative. Un caso di studio interessante è, per esempio, quello della Tate Britain di Londra, dove ci si è posti – già nel 2005 – la questione della diversità e dell'accessibilità delle collezioni alle minoranze. I dati, allarmanti, della frequentazione del museo rivelavano che soltanto il 3% della popolazione classificabile come «minoranza» sceglieva di visitare le collezioni Tate. Il tema è interessante perché la Tate Britain, già nella sua definizione, si pone come collezione nazionale, e come tale portatrice di una sorta di valore identitario di nazione; significativo che il museo abbia considerato come sostanziale porre con trasparenza il tema dell'inclusione, in un Paese nel quale – come noto – la decolonizzazione ha posto problemi sociali molto importanti e non ancora risolti.

Offrendo un'ampia varietà di significati e di piacere estetico, l'arte può offrire una chiave di apertura alle pressanti questioni e al confronto sul concetto di Nazione, la sua storia e il suo futuro<sup>8</sup>.

Mi sembra degno di interesse il fatto che, al fine di promuovere una percezione meno identitaria a senso unico, la Tate abbia scelto un criterio espositivo tematico e non tradizionalmente cronologico. Al contempo, proprio tenendo conto dell'estensione geo-culturale del Regno Unito, si è cercato di valorizzare l'integrazione con altre aree del mondo, lasciando emergere le relazioni, gli scambi e i reciproci arricchimenti che l'arte riesce a testimoniare.

È stato anche osservato che il museo si è posto in una posizione di mediazione tra il ruolo dell'accademia – intesa come luogo deputato alla ricerca e alla trasmissione dei saperi storico-artistici – e istanze politico-governative. Molto significativo, dal nostro punto di vista, è che nel Regno Unito, dove non

esiste un insegnamento obbligatorio di storia dell'arte nella scuola, il compito di incoraggiare valori di integrazione e di valorizzazione delle identità culturali non prevalenti sia affidato proprio ai Dipartimenti Educativi dei Musei, laddove in Italia tale fondamentale azione di sviluppo della consapevolezza pluralista e democratica può a buon diritto essere esercitata dalla scuola.

Vorrei proporre alcune suggestioni, ipotesi di lavoro e spazi di riflessione sui quali mi pare utile confrontarsi per immaginare percorsi didattici interculturali e – più in generale – inclusivi; perché oggi, parlare di inclusione significa avere a che fare con una geografia molto articolata della diversità, sovente caratterizzata da condizioni di poca evidenza.

- *L'informale* è sicuramente il contesto espressivo maggiormente idoneo a stimolare la riflessione dei ragazzi su un genere di creatività che punta a risvegliare la pura sensibilità dell'uomo: usciti dalla devastazione della seconda guerra mondiale, gli artisti desiderano affrancarsi dalla tradizione che, in quanto latrice di fattori identitari, è percepita anche come foriera di conflitti e di contrapposizioni. Sulla straordinaria energia che si manifesta nelle poetiche della materia e del gesto è possibile avviare laboratori di pensiero e di creatività da parte dei ragazzi, in una prospettiva interessante di riflessione incentrata sulla competenza (di descrizione, di contesto, di narrazione dei fenomeni artistici e soprattutto di comparazione tra linguaggi formali, letterari, ecc.).
- *Il concetto di avanguardia*, nelle sue molteplici forme e declinazioni, è un altro contenitore fecondissimo che può stimolare nei ragazzi la comprensione dei fenomeni culturali, del rapporto tra passato e presente, del principio di rottura e di costruzione che passa anche attraverso la contestazione dei valori identitari e di appartenenza.
- *Il dialogo classicol/anticlassico* che inevitabilmente si relaziona anche con le categorie di primitivismo e di esotismo, pur nella sua enorme difficoltà concettuale, riserva condizioni di prezioso arricchimento comparativo e speculativo.

Si tratta di pochi esempi, utili a porre in essere laboratori di riflessione e di produzione da affrontare nella modalità dell'apprendimento cooperativo, al fine di creare percorsi e collegamenti. Lavorando per temi e percorsi si riesce, almeno in parte, a compensare il problema dei tempi di svolgimento dei programmi e a operare in modo aperto, affidando anche ai ragazzi il compito di effettuare ricerche e di operare inferenze. Determinante in questo senso è il lavoro svolto all'interno delle collezioni museali, da

7 M. NUSSBAUM, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011, p. 109.

8 Cfr. A. DEWDNEY – D. DIBOSA – V. WALSH, *Post Critical Museology: Theory and Practice in the Art Museum*, Routledge, London, 2013.

intendersi soprattutto nella dimensione del contemporaneo come luoghi di esplorazione e di esperienza.

A questo proposito, un altro interessante approccio è quello della *narrazione dell'esperienza stessa*. La viva presenza delle opere stimola sensazioni e reazioni emotive, estetiche, concettuali. È utile operare per gruppi sul tema della percezione e dell'effetto prodotto da una determinata esperienza: il rapporto con l'opera, che attraverso i linguaggi del contemporaneo si traduce anche in manipolazione, in ascolto, in pratica esplorazione, ricordo, interpretazione. E così possiamo lavorare per sollecitazioni:

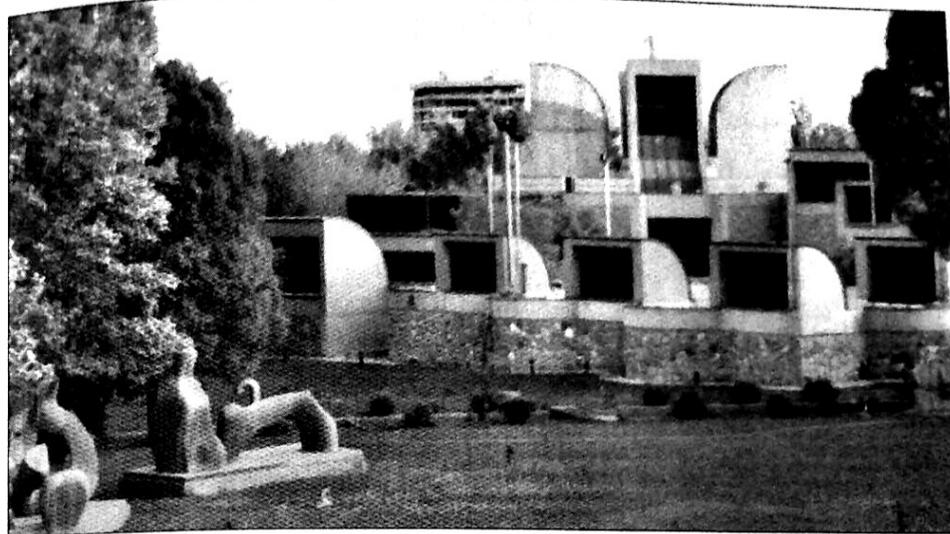
- l'emozione;
- l'estetica;
- la narrazione;
- l'identità: il singolo, la memoria, la comunità;
- i linguaggi.

Sulle potenzialità aggreganti e di riscrittura dei contesti che si possono attribuire all'arte contemporanea, vorrei chiudere con un episodio interessante e ancora non abbastanza conosciuto. Si tratta della straordinaria collezione di capolavori allestita a Teheran nel 2015 presso il Farah Diba Pahlavi Museum of Contemporary Art. Considerato come la più importante raccolta di arte contemporanea esistente in area extraeuropea ed extra-statunitense, il museo comprende capolavori di Pollock, Giacometti, Magritte, De Kooning, Lichtenstein. Custodita nei depositi per decenni, dove venne relegata nel 1979 con l'avvento della Rivoluzione islamica, la collezione è considerata simbolo di una nuova stagione di apertura e di uno slancio verso la modernità e l'innovazione.

Per restare nello stesso contesto, c'è un passaggio commovente del celebre romanzo *Leggere Lolita a Teheran* di Azar Nafisi, un libro così bello che quasi non si riesce – come occidentali – a pensare all'Iran senza ripercorrerne le pagine, piene di poesia e di voglia di riscatto. A un certo punto della narrazione, la professoressa discute con una sua studentessa, dopo un confronto su Henry James:

Adorano le tue lezioni. [...] Hanno persino imparato a farsi piacere Catherine Sloper, anche se non è bella e non ha niente di quello che loro cercano in un'eroina.

«Con i tempi che corrono» tentai di replicare «non c'è da stupirsi se agli studenti importa poco di una ricca ragazza americana della fine dell'Ottocento».



Teheran Museum of Contemporary Art.

«Con i tempi che corrono» protestò lei con veemenza «agli studenti importa eccome. Non so perché chi se la passa bene pensa sempre che ai meno fortunati non interessino le cose belle – che non vogliano ascoltare buona musica, mangiare bene o leggere Henry James»<sup>9</sup>.

Ecco, pensiamo sempre a questo. I meno fortunati, gli emarginati, o semplicemente chi per varie ragioni vive una condizione di diversità e di isolamento, non solo beneficia del Bello, ma ne ha un grande desiderio.

9 A. NAFISI, *Leggere Lolita a Teheran*, traduzione di R. Serrai, 9ª ed., «La collana dei casi», Adelphi, Milano, 2004, p. 252.

È indubbio che l'architettura del tempo presente svolga un ruolo molto diverso da quello che ha avuto nella tradizione, un ruolo che sovente sovrasta la funzione per proporre un'esuberanza di forme e di proiezioni immaginarie, di sperimentazioni tecniche materiali che volutamente puntano a sfidare la verosimiglianza. L'architettura è oggi dimensione ludica, ma al contempo sofisticata, di un'ambizione di eternità, di sfida alle leggi della fisica e dell'Universo. Il suo principale terreno di lavoro è divenuto quello dell'equilibrio con la natura, uno sforzo che quasi affida all'architettura – grazie alle conquiste di una tecnologia responsabile – il ruolo paradossale di salvaguardare l'ambiente, di proporre un modello di urbanesimo sostenibile e autosufficiente, capace di generare energia senza privarne il pianeta.

L'insegnamento del contemporaneo nella scuola è difficoltoso per molte ragioni. Eppure, esso offre preziosissime opportunità di dibattito e di costruttivo confronto con i ragazzi, prestandosi a collegamenti e soprattutto a interazioni (esperienze, laboratori, momenti di effettiva scoperta) che possono cambiare il loro modo di vivere, osservare e comprendere la città. Le strategie «di competenza» che possiamo utilizzare per ottenere un loro più sentito coinvolgimento, tale da accendere i loro talenti come le loro emozioni ed intelligenze, possono avvalersi di strumenti insoliti ma di sicura efficacia. È necessario sorprendere i giovani e catturarli:

- con la narrazione letteraria;
- con il vissuto e l'esperienza diretta degli spazi e delle architetture;
- con l'osservazione attiva dell'architettura e della città (la fotografia, per esempio);
- con il richiamo al fumetto (storico, ma anche creativo);
- con il cinema e la realizzazione di riprese video;
- con l'autonarrazione.

La città, con le sue mostruose anomalie e le sue sublimi apparizioni, è il vero pianeta della modernità, proprio come il pianeta descritto da Asimov, e non vi è resistenza possibile a questo processo di concentrazione delle popolazioni e delle culture. Educare alla cittadinanza significa anche fornire ai ragazzi strumenti di comprensione, di lettura e di possibile miglioramento del proprio contesto di vita. Attraverso la chiave fondamentale della responsabilità civica, che passa attraverso l'apprezzamento del Bello e dell'Utile, ma anche attraverso una visione solidale che pone i bisogni della collettività al di sopra di quelli individuali, il Pianeta Urbanizzato diviene palestra di democrazia e spazio dei sogni possibili.

# L'arte di narrare l'arte. Musei e manuali tra metodo ed emozione\*

8

Il tema della narrazione è questione cruciale nell'impostazione di un allestimento museale<sup>1</sup>. Esporre opere significa innanzitutto creare un contesto di percezione, di lettura e di comprensione dell'opera d'arte; significa stabilire connessioni, definire percorsi, stimolare riflessioni; in qualche caso, può provocare reazioni, in un sottile equilibrio che sempre più spesso oscilla tra emozione e decodifica dei linguaggi espressivi.

Vorrei partire da un confronto, a mio avviso, potente: due allestimenti «d'autore», ovvero la celebre Sala dell'Ariadne progettata da Antonio Natali per la Galleria degli Uffizi (vedi Tavola 14 nell'inserto a colori) e il Salone dell'Ercole nella nuova sistemazione della Galleria Nazionale d'Arte Moderna di Roma voluta dal nuovo curatore, Cristiana Collu (vedi Tavola 15 nell'inserto a colori).

Si tratta, come emerge chiaramente dalle immagini, di due approcci diametralmente opposti:

- da un lato riconosciamo l'approccio contestualizzante di Antonio Natali che cerca connessioni colte e storicamente documentate, ma non rinuncia ad un profilo di eleganza e di qualificazione estetica dell'ambiente;

\* Conferenza del 6 marzo 2017, tenuta presso la Pinacoteca Nazionale di Ferrara, Palazzo dei Diamanti, nell'ambito del ciclo di incontri «Il Museo dentro e intorno».

I Sul tema della narrazione museale si è aperto negli ultimi anni un ampio dibattito di profilo internazionale. Più in generale, pregevolissimo è stato il contributo offerto da Eilean Hooper Greenhill e dalla scuola di Leicester nell'evidenziare la funzione comunicativa del museo.

– dall'altro esplose il carattere puramente emozionale dell'allestimento di Cristiana Collu, con accostamenti che si incardinano sul tema della memoria, del ricordo e dello stupore, ma che ripudiano al tempo stesso qualsiasi criterio di cronologia e di contestualizzazione storica (Canova, Penone, Pascali).

Per formulare un giudizio fondato sulle scelte adottate, può aiutarci leggere le dichiarazioni dei responsabili dei due allestimenti.  
Per gli Uffizi (dalla cartella stampa ufficiale della Galleria):

«Con questo allestimento, coerente con la nuova sala dedicata alla scultura antica in apertura del Cinquecento – ha detto la soprintendente Cristina Acidini – si conferma la rievocazione del paragone fra l'Antico e i moderni che diede slancio ai sommi artisti del Cinquecento, Michelangelo compreso. Si sta così scrivendo agli Uffizi un nuovo capitolo di museologia».

Dal canto suo il direttore della Galleria degli Uffizi, Antonio Natali, responsabile del progetto, ha aggiunto che «proprio al centro della nuova sala dedicata a Michelangelo e ai maestri fiorentini di primissimo Cinquecento, sarà posta a fulcro la monumentale statua di Ariadne, nota ai più col nome di Cleopatra. E come Cleopatra la menziona Vasari, quando l'annovera nel gruppo dei marmi ellenistici che, a suo giudizio, furono d'un fascino così intenso da condizionare il corso dell'arte, dando avvio alla cosiddetta 'maniera moderna'».

Infatti, nel *Proemio* al terzo libro de *Le Vite*, Vasari scrive: «Bene lo trovaron poi dopo loro gli altri, nel veder cavar fuori di terra certe anticaglie citate da Plinio de le più famose: il Lacoonte, l'Ercole et il Torso grosso di Belvedere, così la Venere, la Cleopatra, lo Apollo et infinite altre, le quali nella lor dolcezza e nelle lor asprezze con termini carnosì e cavati da | le maggior bellezze del vivo, con certi atti, che non in tutto si storcono, ma si vanno in certe parti movendo, si mostrano con una graziosissima grazia. E furono cagione di levar via una certa maniera secca e cruda e tagliente...».

Per la Galleria Nazionale d'Arte Moderna, ecco le dichiarazioni della curatrice Collu:

*Time is Out of Joint* mette in campo una eterodossia, una disobbedienza, una sovversione così naturale che si potrebbe definire con Jàbes «uno dei momenti privilegiati in cui si ristabilisce il nostro equilibrio precario» e si configura un *incipit*. Un punto sorgente e una persistenza che mette fuori gioco qualsiasi certezza cronologica e mette in campo una temporalità plastica che si com-

porta come il bosone di Higgs, dipende dunque dal nostro sguardo. E con un vero e proprio montaggio, con la parzialità che ogni scelta e ogni selezione porta con sé, fa precipitare il tempo storico cronologico, anacronizza passato, presente e futuro, ricostruisce e fa decantare un altro tempo, mentre mette in evidenza intervalli e durate, riprese e contrattempi<sup>2</sup>.

I due esempi che offro alle valutazioni critiche dei lettori corrispondono evidentemente a opposti modelli di narrazione e a obiettivi museografici totalmente disgiunti: il rapporto che ci si aspetta di stabilire tra opera e fruitore risponde a valori sostanzialmente inconciliabili, nei quali non è tanto il fattore educativo a costituire l'elemento di contraddizione, quanto il *tipo di esperienza* che si vuole mettere in campo<sup>3</sup>.

Il filo della narrazione nella costruzione di un allestimento museale è divenuto ormai cruciale e strategico:

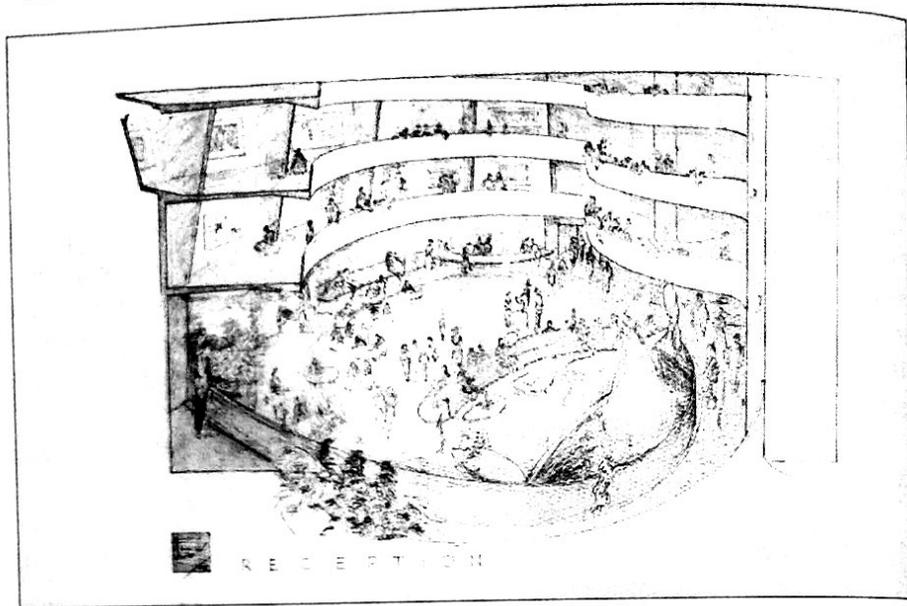
- cruciale perché si è compreso che la narrazione è il percorso ideale che accompagna l'esperienza dell'apprendimento;
- strategico perché, di conseguenza, è attraverso il canale del racconto posto in essere che diviene possibile trasformare il museo in un organismo vitale e dinamico, capace di parlare – letteralmente – al visitatore.

Un aspetto importante di riflessione per gli studiosi di museografia è determinato – soprattutto per quanto riguarda l'arte contemporanea – dalla sostanziale instabilità del significato dell'opera d'arte, dal suo essere legata dalla funzione determinante della mediazione<sup>4</sup>. I poli prevalenti di interpretazione e di azione nella costruzione degli allestimenti vengono individuati nella discorsività e nell'approccio immersivo a forte impatto emotivo: i due modelli da cui siamo partiti riflettono con rilevante efficacia tale polarizzazione. È evidente che una componente decisiva viene giocata, all'interno degli spazi museali, dalla organizzazione degli spazi e degli itinerari di visita: pensiamo al ruolo di coinvolgimento fisico ed esperienziale del Museo Guggenheim

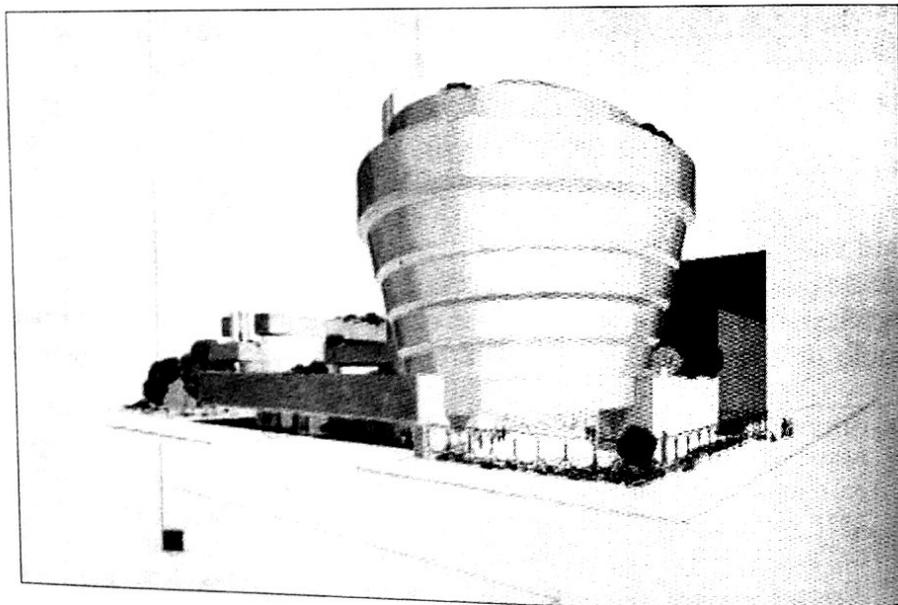
2 <http://lagallerianazionale.com/2016/10/time-is-out-of-joint>.

3 Sul nuovo allestimento della Galleria Nazionale d'Arte Moderna di Roma, il 14 dicembre 2016 si è svolta una stimolante tavola rotonda promossa dal Dipartimento di Storia dell'Arte e Spettacolo dell'Università «Sapienza» di Roma, con Claudio Zambianchi, Tiziana D'Acchille, Antonella Sbrilli, Claudio Gamba, Lida Branchesi, Irene Baldriga.

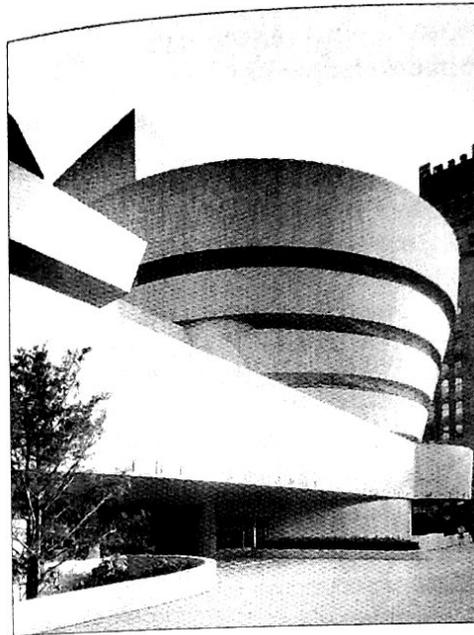
4 E. SITZIA, *Narrative theories and learning in contemporary art museums: a theoretical exploration*, in «Stedelijk Studies», [http://www.stedelijkstudies.com/beheer/wp-content/uploads/2016/06/Stedelijk-Studies\\_Narrative-Theories\\_Sitzia.pdf](http://www.stedelijkstudies.com/beheer/wp-content/uploads/2016/06/Stedelijk-Studies_Narrative-Theories_Sitzia.pdf), IV (2016).



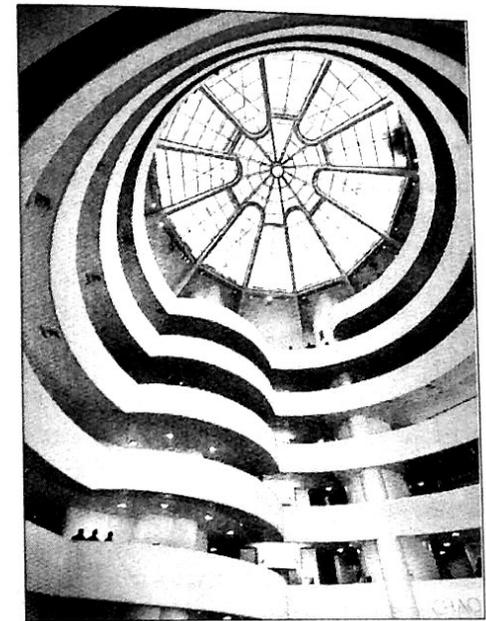
Frank Lloyd Wright, Schizzo per l'interno del Museo Guggenheim di New York, The Frank Lloyd Wright Foundation, Scottsdale, Arizona.



Frank Lloyd Wright, Schizzo per il Museo Guggenheim di New York, 1943, The Frank Lloyd Wright Foundation, Scottsdale, Arizona.



Frank Lloyd Wright, The Solomon R. Guggenheim Museum, 1943-1959, veduta dell'esterno, New York.



Frank Lloyd Wright, The Solomon R. Guggenheim Museum, 1943-1959, veduta della rampa interna, New York.

di New York, nel quale non esiste gerarchia di spazi e l'intero involucro del museo è concepito come ambiente unitario, in cui il visitatore non può sottrarsi ad un percorso che intende proporsi come avvolgente e organico (Hilla von Rebay, prima curatrice della collezione Guggenheim, scriveva in una lettera indirizzata a Wright: «ognuno di questi grandi capolavori dovrebbe essere organizzato nello spazio poichè (essi) sono ordine, creano ordine e sono sensibili allo spazio che li ospita»<sup>5</sup>).

È anche evidente che la concezione di uno spazio museale, la sua organizzazione e la sua capacità di trasformarsi in un ambiente che sia contemporaneamente capace di accogliere e di raccontare e/o di emozionare è strettamente connessa alla collezione di cui è custode, alle opere che il museo contiene e alle connessioni che è possibile stabilire tra queste opere, anche in relazione al territorio ove ci si trova. Una soluzione come la sala

5 Cit. in R. BIANCHINI, *Il Guggenheim, una rivoluzione americana*, 2015, in <https://www.inexhibit.com/it/case-studies/una-rivoluzione-americana-guggenheim-wright/>.

del Marco Aurelio dei Musei Capitolini costituisce una scelta geniale sia nel senso del rapporto con la città (le fondazioni del tempio di Giove Capitolino, l'apertura atmosferica verso il cielo di Roma, l'ampio respiro di una sala che intende richiamare la dimensione urbana che nel tempo ha accompagnato la fruizione del complesso scultoreo).

## Musei e manuali

È evidente che sulle potenzialità narrative dei musei potremmo soffermarci a lungo, confrontandoci sulle nostre esperienze e su un'infinità di esempi architettonici e di allestimento. Tuttavia, il tema che vorrei considerare in merito alla proprietà intrinseca della discorsività del museo riguarda il suo impatto sulla evoluzione della manualistica, ovvero dello strumento cui, per eccellenza, si affida il compito di definire percorsi di comprensione dei linguaggi artistici nei loro vari aspetti storici, estetici e culturali anche in chiave interdisciplinare.

Una riflessione comparativa tra le strutture narrative del museo e quelle adottate nella manualistica deve anche tenere conto delle differenze che i due contesti presentano in termine di apprendimento (formale quello trasmesso dal manuale, perché maggiormente lineare e soprattutto intenzionale; decisamente informale quello trasmesso dal museo, in quanto caratterizzato da aspetti di sostanziale mancanza di intenzionalità). Va anche presa in considerazione l'evoluzione che questa classificazione dell'apprendimento ha subito negli ultimi decenni, particolarmente per quanto riguarda la scuola. Buoni spunti in proposito possono essere suggeriti anche dal Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio, varato nel 2016 dalla Direzione Generale Educazione e Ricerca del MIBACT, che affronta in modo molto coraggioso la questione dell'apprendimento attraverso i beni culturali<sup>6</sup>.

È un fattore non sufficientemente apprezzato, l'impatto che la politica educativa e l'assetto espositivo di un museo esercitano nella formazione del cittadino: la stessa accoglienza, l'accessibilità e la libertà di muoversi all'interno di un percorso museale favoriscono la maturazione di consapevolezza e lo sviluppo di comportamenti che il visitatore tende a replicare nel proprio rapporto con il patrimonio.

6 <http://www.sed.beniculturali.it/index.php?it/421/il-piano-nazionale-per-leducazione-al-patrimonio-culturale-approcci-e-prospettive-ottobre-2016>.

Può essere utile richiamarsi ad una definizione di apprendimento (*learning*) che è stata elaborata nel Regno Unito per il programma *Learning Impact Research Project*:

L'apprendimento è un processo di coinvolgimento attivo che comporta un'esperienza. È ciò che le persone fanno quando desiderano dare senso al mondo che le circonda. Può determinare un accrescimento delle competenze (*skills*), della conoscenza, della comprensione, dei valori e della capacità di riflettere. Un apprendimento efficace determina un cambiamento, uno sviluppo e il desiderio di imparare di più<sup>7</sup>.

Gli studi più recenti hanno dimostrato che – a prescindere dalla tipologia dell'allestimento – i visitatori percepiscono comunque l'esperienza del museo *in termini di narrazione*, in quanto ne assimilano il carattere di frequentazione, attraversamento e di esplorazione fisica di un luogo. Diversamente, lo studio del manuale e la sua lettura possono interrompersi drammaticamente proprio per assenza di un filo narrativo e per impostazione paratattica di argomenti disgiunti, privi di connessioni e di rimandi non soltanto storico-critici, ma anche emotivi.

Posso dire che la realizzazione di un manuale, ovvero di un «textbook», è un'impresa non ordinaria che comporta alcune scelte di metodo molto complesse: dal registro linguistico, al livello di complessità concettuale, al rapporto testo/illustrazioni, fino alle ancor più problematiche scelte storico-critiche che toccano la rilevanza di artisti e movimenti, la loro successione e soprattutto le relazioni, i contrasti, i parallelismi che si ritiene lecito accogliere, rigettare o proporre. Il libro di testo «d'autore» è anche il prodotto di una visione culturale e di un patrimonio di esperienze che inevitabilmente si riversano nell'opera: nel mio caso l'esperienza accademica, ma anche i molti anni di insegnamento, il ruolo svolto in Italia e all'estero come formatore in tema di didattica della storia dell'arte, l'impegno politico nella difesa del patrimonio artistico e della storia dell'arte nella scuola.

La consapevolezza della forte relazione esistente tra manualistica e allestimenti museali credo di averla maturata in modo spontaneo nel corso dei miei studi, ma ho potuto metterla definitivamente a fuoco nella mia esperienza di scrittura. Ho scelto, come metodo di lavoro, di perseguire un livello

7 Cit. in G. BLACK, *The Engaging Museum. Developing Museums for Visitors Involvement*, Routledge, London-New York, 2009.

costante di ispirazione, esponendomi con regolarità alla presenza delle opere e delle collezioni. Questo approccio emozionale risponde a due necessità:

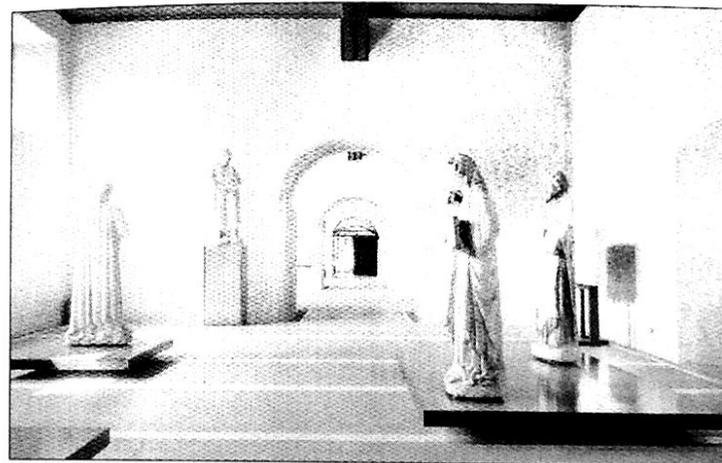
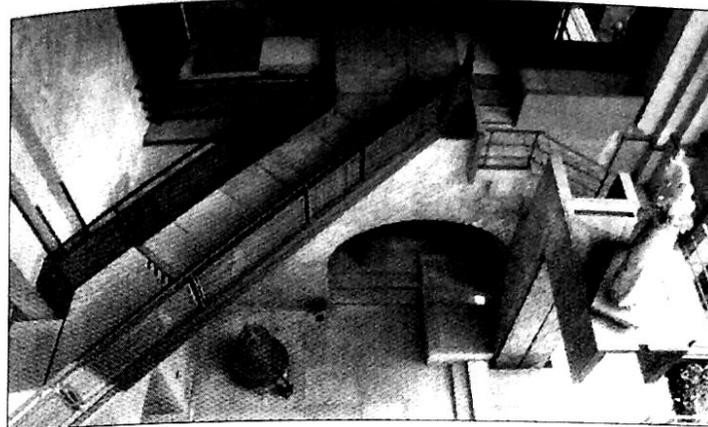
- l'esperienza diretta delle opere, delle tecniche, delle dimensioni e dei materiali (che sia il meno «mediata» possibile, specialmente se trattasi di manufatti ancora inseriti nel contesto originario);
- il convincimento che la comprensione dell'opera si nutre di una molteplicità fattori, egualmente imprescindibili, ovvero di una lettura storico-critica profonda e di un coinvolgimento emozionale (l'educazione all'arte si compone di esercizio di contestualizzazione e di esperienza sentimentale: la storia dell'arte è anche palestra di emozioni, soprattutto nella scuola).

L'elaborazione di un manuale sistematico richiede la frequentazione dei musei ed un serio aggiornamento metodologico sulla comunicazione museale perché impone scelte espositive e narrative che hanno molto in comune con quelle adottate dai curatori; pensiamo alla costruzione dei percorsi, alle associazioni e ai confronti tra opere, alla individuazione dei temi (che siano storici, iconografici, stilistico/linguistici, tecnici) e soprattutto alle forme retoriche, tra le quali assume un ruolo determinante l'*isolamento*. Sottrarre un dipinto o una scultura al flusso continuo della narrazione di un manuale (creando quella che oggi in editoria si chiama la «lettura dell'opera») significa costruire intorno ad essa un ambiente ed un'atmosfera del tutto equivalenti all'allestimento di un'unica sala (*one room, one work*), con le sue scelte luministiche e architettoniche.

Il parallelismo tra allestimento museale ed espressione letteraria non è una novità. Si ritrova in molti studi di museografia, spesso proprio ricorrendo a confronti puntuali tra scelte linguistiche e proposte espositive<sup>8</sup>.

L'esempio più alto che viene spontaneo citare è il criterio espositivo adottato da Carlo Scarpa in Castelvechio a Verona, nel quale la collocazione delle opere risponde ad un dialogo costante tra la collezione e il contenitore, in una precisa sintassi che presuppone pause, carrellate, discorsi e approfondimenti. Persino i colpi di scena, accompagnati da inedite soluzioni scenografiche come quella insuperata del posizionamento di Cangrande della Scala, consentono efficaci similitudini con la letteratura artistica più consapevole.

8 Cfr., per esempio, S. CHAUMIER, *Traité d'exposition. Les écritures de l'exposition*, La documentation française, Paris, 2012.



Museo di Castelvechio a Verona, immagini dell'allestimento di Carlo Scarpa.

[Scarpa] non si limita a rivestire le pareti di quadri, curandone l'incorniciatura, e adottando diversi accorgimenti per diversi tipi di opere; egli crea degli spazi e degli accostamenti, utilizzando la prospettiva per provocare delle scoperte e curando, in particolare, l'orientamento dei quadri verso la luce laterale proveniente dalla finestre tanto da nord che da sud. L'architettura non è dunque per Scarpa un semplice riparo, né una macchina per esporre, essa è uno strumento critico usato per far vedere le opere e renderle comprensibili<sup>9</sup>.

9 S. Loz, *Carlo Scarpa. Guida all'architettura*, Arsenale Editrice, Verona, 2005, p. 5.

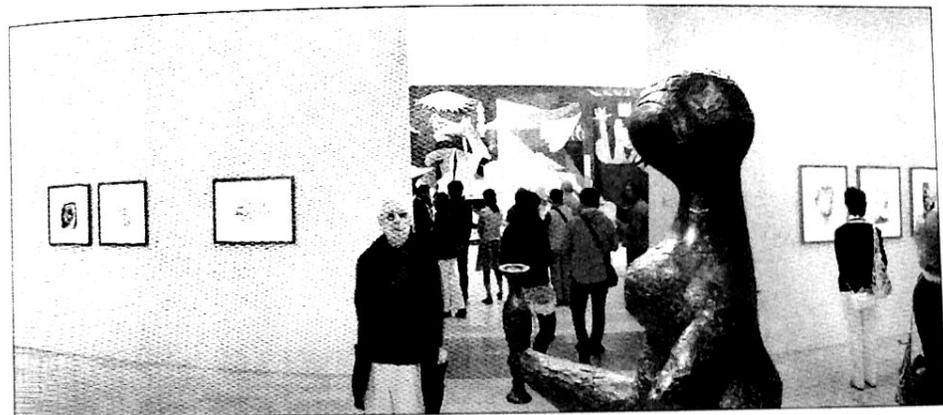
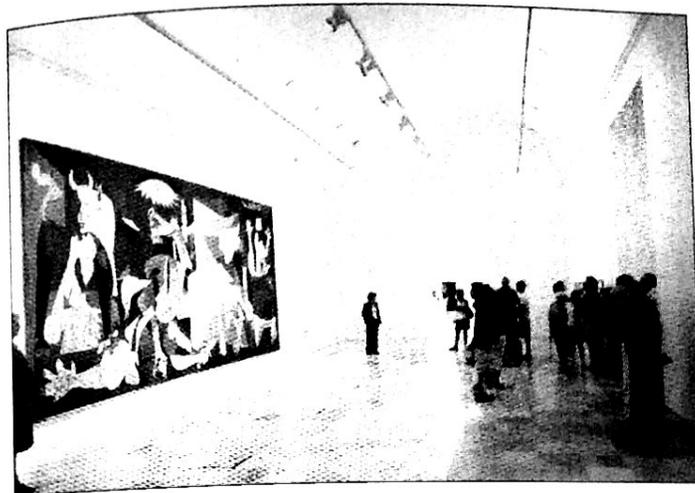


Ercole de' Roberti, *Maddalena*, 1475-1485, dagli affreschi della Cappella Garganelli in San Pietro a Bologna, Bologna, Pinacoteca Nazionale.

Un altro caso interessante è quello delle opere smembrate e ricomposte all'interno di percorsi espositivi, gli affreschi staccati, i mosaici pavimentali. L'affresco staccato, ma più in generale il frammento, testimonia una sofferenza, una lacerazione che è anche separazione e sottrazione dell'opera al contesto. Il museo ne consente la tutela e la facile fruizione, con la possibilità di accentuarne il carattere poetico della sua condizione di « frammento » e di « rovina » sopravvissuta alle insidie del tempo. Una esposizione più o meno « romantica » o suggestiva, più o meno filologica e ricostruttiva influenza in modo rilevante la comprensione dell'opera e quindi una percezione emotiva che lascia un segno indelebile nell'immaginario comune, con inevitabili conseguenze sulle narrazioni possibili. Il manuale « ben fatto » deve saper interagire con le narrazioni adottate dai musei e dialogare con esse: integrare ove possibile, raccordarsi se opportuno, tessere relazioni per completare percorsi di fruizione e di comprensione.

Va da sé che l'allestimento di un percorso museale costruisce un percorso di lettura e di percezione che entra a far parte del canone (il canone non si compone soltanto di una selezione di opere, ma di relazioni e di confronti che influenzano il grado di apprezzamento e il gusto del pubblico). Provo a fare un paio di esempi per quanto riguarda le scelte che ho voluto adottare nella mia opera.

L'esposizione di *Guernica* al Centro de Arte Reina Sofia di Madrid è un'esperienza conoscitiva di rara efficacia. Il visitatore è accompagnato fino al capolavoro attraverso una sequenza di commoventi schizzi preparatori.



L'esposizione di *Guernica* al Centro de Arte Reina Sofia di Madrid.

Qui il museo sfrutta a vantaggio della narrazione la notorietà del capolavoro: sospende il tempo dell'incontro con l'originale rallentando il ritmo della visita, per poi sconvolgere il fruitore con un'esplosione che lascia senza fiato.

Forte dell'esperienza maturata nelle sale del museo spagnolo, nella mia narrazione ho scelto di fare addirittura qualche passo indietro; portando il lettore nell'*atelier* di Rue des Grands Augustins a Parigi, dove l'opera fu realizzata, con la descrizione della genesi del dipinto.

La scelta dell'isolamento di un'opera, nel museo come in un libro di testo, non necessariamente deve cadere sui capolavori. Al contrario, ritengo che in un impianto narrativo coerente, le opere più significative debbano mantenere un legame molto stretto con il contesto e con il filo logico preva-

Dora Maar, Picasso dipinge *Guernica*, 1937.

lente della stesura, in una rappresentazione che testimoni la relazione con gli artisti, con l'ambiente culturale, con i seguaci. In quest'ottica, ho scelto – per esempio – di raccontare la parabola di Giotto in una narrazione continua, «isolando» soltanto dei riquadri e dei temi iconografici, ovvero portandoli in superficie come si farebbe nel cinema con un primo piano. Questo è un approccio valido per tutti i grandissimi artisti, la cui esperienza va narrata in un percorso continuo, senza soluzioni di continuità e senza cesure che inevitabilmente tradiscono l'impegno del racconto.

Un altro aspetto non secondario da considerare nella elaborazione della manualistica «d'autore» (vorrei tornare a sottolineare la distinzione tra opere criticamente strutturate e la manualistica cosiddetta redazionale che ovviamente non riguarda la nostra riflessione) è l'impatto delle esposizioni temporanee e della circolazione dei manufatti. L'enorme produzione

di eventi relativi ad artisti «blockbuster» come Caravaggio ci ha abituati a vedere le loro opere praticamente ovunque, associate a qualsiasi tema antico o moderno, decontestualizzate con formidabile – e a volte discutibile – disinvoltura. Questo allenamento ha reso più facile la pratica della scomposizione storico-critica e incoraggia intrecci e collegamenti che per altri autori appaiono meno scontati. È evidente che maggiore libertà garantisce anche una maggiore flessibilità narrativa. Il racconto della storia dell'arte si configura come più avvincente se costruito con creatività e con ampio ricorso alle emozioni, alle vicende personali, alla cultura materiale, alla microstoria e all'attualizzazione.

Il museo, come il manuale, deve saper offrire chiavi di lettura e riferimenti comuni che facilitino la comprensione e il coinvolgimento. Può farlo raggruppando le opere per temi o evidenziandole in contrasto tra loro; ma può farlo anche utilizzando schemi meno espliciti che evidenzino tratti sentimentali, codici linguistici o aspetti culturali di una determinata epoca o di un movimento. È importante che il museo, come il manuale, definisca livelli progressivi di esperienza e di comprensione: passeggiare per le sale equivale a sfogliare un libro, leggendo distrattamente passi e frasi evidenziate. Per quanto questo possa apparire superficiale, si tratta comunque di una modalità di accostamento al linguaggio dell'arte che non possiamo ignorare (persino come autori di un testo che non possiamo immaginare sarà letto integralmente, dall'inizio alla fine, ma che invece potrà – se ben strutturato – produrre risultati anche attraverso la consultazione sommaria). Ed ecco l'importanza delle denominazioni, dei pannelli (che siano eloquenti ma sintetici), degli inserimenti inattesi (documenti, oggetti, fotografie, carte geografiche), dei richiami a riferimenti comuni e significanti<sup>10</sup>. Allo stesso modo, è importantissimo che la successione delle sale, come la sequenza dei capitoli, offra momenti di pausa per la contemplazione. Il visitatore e il lettore ricorderanno soprattutto in virtù di un'emozione inattesa, di una sollecitazione estetica di particolare effetto, di una provocazione anche estrema. Che l'emozione dell'arte non si traduca mai in stanca ripetizione di uno schema iconografico, di una descrizione piatta di forme e di colori, di un elenco di nomi e di riferimenti cronologici.

<sup>10</sup> Sulla complessa questione della elaborazione dei pannelli didattici e della comunicazione scritta dei musei, cfr. B. SERRELL, *Exhibit Labels: An Interpretive Approach*, Rowman & Littlefield Publishers, 2015. In merito alla parola scritta del museo e alla costruzione della narrazione degli allestimenti, cfr. anche «Vie des Publics, vie des Musées», convegno promosso dal Ministero della Cultura Francese (Parigi, 21-23 giugno 2017).



L'esposizione della *Gioconda* al Museo del Louvre, Parigi.

### Visitatori e lettori

Come fase preliminare del mio lavoro critico e di scrittura, ho osservato per molto tempo il comportamento dei visitatori nei musei, con la stessa attenzione con cui ho ascoltato i bisogni educativi e le curiosità dei miei studenti. Ricordo con esattezza soprattutto le riflessioni raccolte al Louvre, alla National Gallery di Londra e alla Galleria Borghese. Mi concentravo sulla direzionalità dei flussi, sui tempi di sosta di fronte alle opere d'arte e sulla capacità attrattiva degli allestimenti. Il «caso *Gioconda*» è uno dei più interessanti: al fine, il museo ha scelto di indugiare sul suo carattere di icona pop, allestendo una separazione che allontana i visitatori e ne impedisce di fatto una fruizione appropriata. L'incontro con la *Gioconda* somiglia più a un abbandono e si traduce in un respingimento della folla. La solitudine dell'opera è monumentalizzata attraverso un vuoto struggente, quasi somiglia alla condizione del recluso o dell'animale esposto in una gabbia. In questo caso la descrizione del manuale diviene indispensabile perché consente un contatto diretto con l'opera, ora divenuto impossibile. La voce dell'autore è quella del mediatore che permette di comprendere il linguaggio dell'artista, il suo codice espressivo, la potenza della sua creazione: senza questa voce umana,

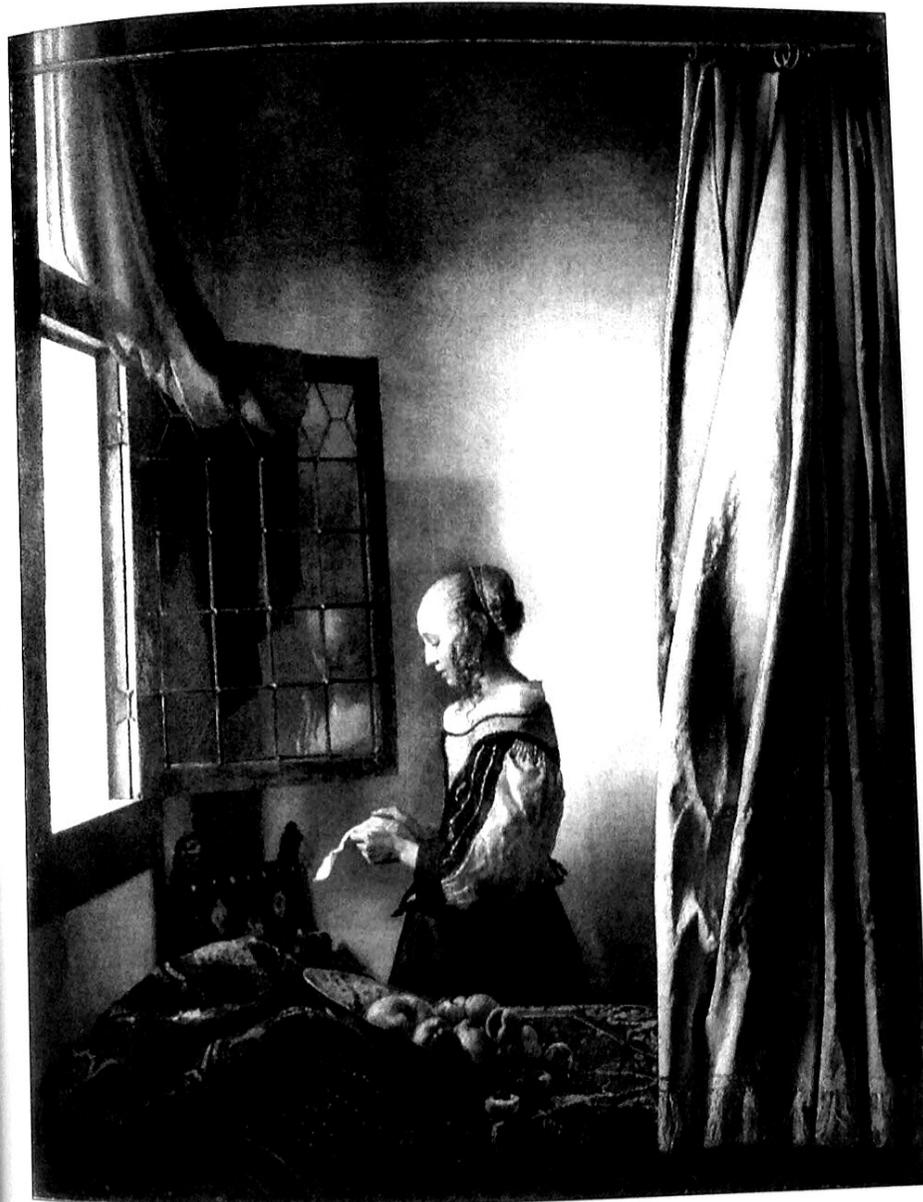


Tavola 1. Johannes Vermeer, *Ragazza che legge una lettera alla finestra*, 1657-1659, olio su tela, cm 83x64,5, Dresda, Gemäldegalerie Alte Meister.

competente e commossa, il dipinto diviene una figurina da collezionare, un manifesto da affiggere, un magnete per il frigorifero.

### Il valore insostituibile dell'esperienza

Un dibattito molto acceso rispetto alla manualistica di oggi, come anche in tema di allestimenti, riguarda il livello di «autorialità», cioè la caratterizzazione che l'intervento critico può conferire alla narrazione, in termini di scelte ma soprattutto in termini di interpretazione. A tal proposito, c'è un dato sostanziale che ritengo importante sottolineare: il museo, come il libro, deve porsi oggi la questione dell'accessibilità delle immagini. Certamente l'incontro con l'originale rimane un'esperienza insostituibile che il manuale ha il compito di favorire e di facilitare. Tuttavia, la saturazione dei *media* ha senza dubbio indebolito la spinta e la curiosità verso le collezioni museali. La schiacciante superiorità del successo ottenuto dalle mostre temporanee conferma la maggiore attenzione manifestata dal pubblico per eventi culturali specifici e caratterizzati. Su quest'ultimo fenomeno ovviamente potremmo soffermarci molto a lungo, con considerazioni estremamente articolate e profonde che riguardano la fruizione della cultura. Tuttavia, il punto su cui vorrei sollecitare l'attenzione è quello del *valore aggiunto* che il museo e la manualistica possono garantire alla fruizione dell'opera d'arte: oltre al contatto con il capolavoro, possibilmente con un livello di conoscenza che non si esaurisca nello scatto di un *selfie*, il museo fornisce percorsi di apprendimento, esperienze e proposte di lettura. Per ragioni ancor più evidenti, il libro di testo deve offrirsi come narrazione critica ed emozionale, capace di coinvolgere e di accompagnare un viaggio di conoscenza e di avvicinamento progressivo al linguaggio dell'arte. Il libro di testo deve saper spiegare e commuovere, fornire strumenti e competenze spendibili in qualsiasi contesto di fruizione dell'opera d'arte. Il processo di banalizzazione del linguaggio e l'abbattimento del valore della complessità che caratterizzano una parte cospicua della manualistica più recente rischiano di inibire lo sviluppo del pensiero critico (e intendo dire esattamente «valore» della complessità, in quanto ritengo la complessità culturale come una ricchezza e soprattutto come una preziosa opportunità per l'individuo di rapportarsi con il postmoderno).

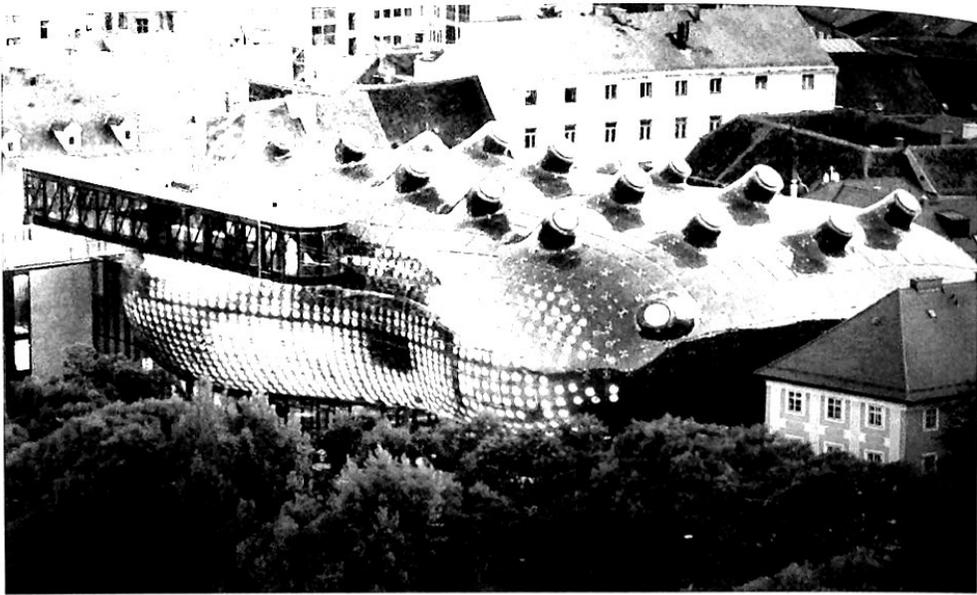


Tavola 18. Peter Cook e Colin Fournier, Graz, Kunsthaus, 2003.