

Fra teoria e materiali: il manuale e alcuni problemi di metodo per gli insegnanti di storia dell'arte¹

Simonetta Nicolini

Insisto sulla 'specificità', che difenderemo sempre, altrimenti noi storici dell'arte dovremmo cambiar professione e farci semplicemente storici della cultura o della civiltà; ma insisto anche sul fatto che questa 'specificità', per cui l'arte è arte e non altra cosa, è anche legata, con radice profonda, a un certo esistere nella vita. Chi non intenda questa 'specificità', si condanna a una storia per schemi; ma chi, per contro, crede a una storia per monografie astrattamente stilistiche e psicologiche, svelle l'artista dalle sue radici vitali².

(Francesco Arcangeli)

1. Uno sguardo al manuale

Per molto tempo, il manuale è stato lo strumento di studio in comune tra scuola e università sia per gli studenti del liceo classico che per quelli delle scuole d'arte e dei licei artistici, e, a partire dagli anni Settanta, anche per gli studenti degli istituti tecnici e professionali nel cui percorso era compreso lo studio della storia dell'arte. Infatti, soprattutto dalla fine degli anni Sessanta, in tutte le scuole si assiste alla diffusione dei libri di testo adottati nei licei (tra i più noti quelli di Stefano Bottari, Enzo Carli e Gian Alberto Dell'Acqua, quindi di Carlo Giulio Argan e Francesco Negri Arnoldi). Lo stesso manuale che, nelle aule delle superiori, forniva la prima formazione sulla disciplina, all'università era utilizzato per la preparazione di base degli esami³.

¹ Parte di questo testo rielabora quanto letto nell'edizione 2007 di *Arte Libro*, il 24 settembre, presso la Sala del Quadrante di Palazzo Re Enzo di Bologna, nell'ambito dell'incontro *Didattica dell'arte e manuali tra memoria e progetto* (relatori, oltre a chi scrive, Vera Fortunati, Angela Ghirardi, Giorgio Cricco, Giovanna Degli Esposti, Francesco di Teodoro, Cristina Casali, Claudio Franzoni, Serena Simoni).

² F. Arcangeli, *Giorgio Morandi*, Einaudi, Torino 1981, p. 235.

³ Sulla storia della manualistica artistica nella prima metà del Novecento cfr. M. Ferretti, *L'uso delle immagini nei manuali scolastici di storia dell'arte*, in «Ricerche di Storia dell'arte», 79, 2003, pp. 39-66; S. Nicolini, *Il manuale: un modello per imparare la storia dell'arte, dall'epoca*

Dopo i profondi cambiamenti introdotti dal libro di Argan⁴, verso la metà degli anni Ottanta i volumi pensati per la scuola da Eleonora Bairati e Anna Finocchi⁵ e quelli di Carlo Bertelli, Giuliano Briganti e Antonio Giuliano⁶ superarono l'orientamento prevalentemente teorico di quel modello e introdussero una suddivisione degli argomenti che collocava i materiali nel contesto della geografia italiana, mettendo in crisi il modo di insegnare di molti docenti abituati a una narrazione soprattutto biografica. I nuovi libri di testo, che includevano aspetti di metodo puntualizzati nella *Storia dell'arte italiana* pubblicata da Einaudi a partire dalla metà degli anni Settanta, presentavano anche l'aggiornamento delle illustrazioni che – in particolare per il manuale curato da Bertelli, Briganti e Giuliano – poteva avvalersi degli archivi fotografici della casa editrice Mondadori-Electa, in quegli anni rinnovati con le campagne per i volumi della *Pittura in Italia*. Analoga, e di poco successiva, fu la vicenda che portò al manuale di Pier Luigi De Vecchi ed Elda Cerchiari⁷, un testo aggiornato sulle ultime linee critiche e dotato di un ricco (seppure non sempre leggibilissimo) apparato di immagini, spesso non scontate. In tutti questi casi, gli studenti portavano ancora con sé dalle aule scolastiche strumenti di lavoro adeguati alla richiesta accademica, senza che si verificasse una cesura fra l'esperienza della scuola media superiore e il curriculum universitario.

Per la maggior parte dei manuali di storia dell'arte, la svolta in senso riduttivo rispetto a questo modello, che definiamo "colto", avvenne con gli anni Novanta quando, con le nuove disposizioni ministeriali sui libri di testo, si chiese agli editori e agli autori di semplificare i contenuti e di operare una suddivisione dei materiali in moduli: si riduceva così la complessità critica e di impianto storiografico dei libri precedenti⁸.

della riforma Gentile agli anni Sessanta, ivi, pp. 21-23; C. De Seta, *Perché insegnare la Storia dell'arte*, Donzelli, Roma 2008, pp. 11-32.

⁴ Cfr. M. Di Macco, *Un manuale nella storia della storia dell'arte*, in G.C. Argan, *Storia dell'arte italiana. 1. Dall'antichità a Duccio*, Sansoni, Firenze 2002, pp. IX-XXVII; C. Stoppani, *La Storia dell'arte italiana di Giulio Carlo Argan*, in «Ricerche di Storia dell'arte», 79, 2003, pp. 69-77.

⁵ E. Bairati, A. Finocchi, *Arte in Italia. Lineamenti di storia e materiali di studio*, 3 voll., Loescher, Torino 1984.

⁶ *Storia dell'arte italiana*, diretta da C. Bianchi, G. Briganti, A. Giuliano, A. Mondadori, Milano 1986, 3 voll.; poi *Storia dell'Arte Italiana*, diretta da C. Bertelli, G. Briganti, A. Giuliano, Electa - B. Mondadori, Milano 1988, 3 voll. Sul modello proposto in questi volumi cfr. C. Cerutti, *Una nuova storia dell'arte per le scuole: Electa lancia l'"anti Argan" firmato Bertelli-Briganti-Giuliano*, in «Il Giornale dell'Arte», 4, 1986, n. 34, p. 56.

⁷ P. De Vecchi, E. Cerchiari, *Arte nel tempo*, 3 voll., Bompiani, Milano 1991-1992.

⁸ Sulle generazioni più recenti dei manuali di storia dell'arte e sul loro uso a scuola si veda L. Branchesi, *L'insegnamento della Storia dell'arte nella scuola secondaria. Linee di tendenza in Italia e in Europa*, in M. D'Onofrio (a cura di), *Adolfo Venturi e la Storia del-*

Nel 2002, dalle pagine di un grande quotidiano nazionale, Marco Bona Castellotti notava, infatti, in molti manuali di nuova generazione l'assenza del punto di vista personale che era stato proprio dei classici della storia dell'arte scolastica: «Molti testi di storia dell'arte, – scriveva – e gran parte di quelli scolastici, rischiano di appiattirsi sui luoghi comuni, specialmente dal punto di vista storico»⁹.

La critica d'arte ha coltivato nel tempo un rapporto duplice con i manuali. Agli albori dell'esperimento dell'introduzione della storia dell'arte nei licei, Roberto Longhi aveva espresso scarsa fiducia nei confronti di questi strumenti. Lo testimonia una recensione del 1916, dove il giovane critico esercitava una stroncatura nei confronti dei libri di storia dell'arte ideati per le scuole¹⁰. Il modello ideale di Longhi va rintracciato nella *Breve ma veridica storia della pittura italiana*, redatta nel 1914 per i suoi allievi dei licei romani Tasso e Visconti di Roma: non un manuale, ma un *vademecum* che accompagnava verso la meta dell'esame di maturità¹¹. I punti su cui insisteva l'illustre e occasionale docente di liceo erano essenzialmente due: la necessità della lettura stilistica (formale) delle opere, cui dedicava una lunga introduzione di metodo, e il rapporto tra l'opera e il contesto (ambientale e storico) in cui si colloca. Lo scopo dell'insegnamento di Longhi è riassunto nell'ironica e affettuosa dedica posta in chiusura della dispensa, in cui dichiarava di attendersi essenzialmente che le sue lezioni accompagnassero gli studenti fuori dalle aule scolastiche, a cercare le opere nei grandi musei e tra i monumenti più noti, ma anche in luoghi poco conosciuti e ancora disdegnati dalla critica ufficiale. Molti anni dopo, Longhi tornava sul tema dell'insegnamento della storia dell'arte a scuola con una proposta che oggi appare lungimirante: introdurre una forma di educazione visiva fin dalla elementare: – «[...] I fanciulli delle scuole primarie (a parte i rovesci dei loro quadernetti con le effigi in "cromolito" di Raffaello e Leonardo, Michelangelo e Tiziano) hanno a disposizione qualche ora per quel disegno libero che è costrizione ad uno stadio preistorico da cui l'allievo, for-

l'arte oggi, Franco Cosimo Panini, Modena 2008, pp. 387-400, in particolare pp. 390-391.

⁹ M. Bona Castellotti, *Nei manuali poca critica estetica e un dilagare di luoghi comuni*, in «Il sole 24 ore», domenica 21 Aprile 2002, n. 107, p. 11. Sui manuali "cattivi docenti" anche: A. Casalegno, *Il peggior docente? È il manuale*, in «Il Sole-24 Ore», supplemento, domenica 16 aprile 2000, p. 33.

¹⁰ R. Longhi, rec. ad A. Braschi, *Storia popolare della pittura italiana dal XIV al XIX secolo*, Milano, Vallardi, 1915 (*Bibl. Pop. di cult.*, nr. 56), in «L'Arte», XIX, 1916, fasc. V-VI, p. 367; su Longhi e i manuali cfr. S. Nicolini, *Il manuale: un modello per imparare la storia dell'arte, dall'epoca della riforma Gentile agli anni Sessanta* cit., pp. 21-22.

¹¹ Sulla *Breve ma veridica storia della pittura italiana*, data alle stampe postuma, cfr. C. Garboli, *Introduzione*, in R. Longhi, *Breve ma veridica storia della pittura italiana*, Sansoni, Firenze 1988, pp. VII-XXXVII; per la viva connessione con la forma della città e dei suoi materiali nelle pagine longhiane del 1914 si veda E. Raimondi, *Barocco moderno. Roberto Longhi e Carlo Emilio Gadda*, Bruno Mondadori, Milano 2003, pp. 110-123.

tunatamente, non tarda ad uscire da solo; e qualche altra per il disegno dal vero: quest'ultima continuandosi anche nelle scuole medie, dove – differenza da rilevare – la poesia non si studia già *dal vero*, ma dalla poesia stessa. Ci si può infatti domandare: perché gli allievi del ginnasio inferiore leggono già Fedro e Cesare e non leggono affatto Apollonio, Dioscuride o il Maestro di Traiano. Questo metodo di riservare all'arte, come se non fosse anch'essa *poesia*, un trattamento diverso che alla poesia, è pure un curioso residuo tra romantico e post-romantico poggiato sull'illusione che l'imitazione della natura venga più buo- gnare prima a scrivere che a leggere; ma per l'arte si fa questo e peggio [...]»¹².

Nella seconda metà del Novecento, il manuale e l'insegnamento della disciplina a scuola hanno continuato a essere oggetto della riflessione degli studiosi dell'arte. Due momenti importanti di approfondimento furono l'inchiesta promossa da Carlo Ludovico Ragghianti con l'Università di Pisa agli inizi degli anni Sessanta¹³ e il convegno *Quale storia dell'arte*, confluito in un volume curato da Cesare De Seta nel 1977¹⁴. Il punto essenziale su cui si concentrava la maggior parte degli interventi era un tema ricorrente della critica a partire dagli anni Venti: quello dell'urgenza del rinnovamento del metodo di insegnamento medio per affrontare la storia dell'arte come "linguaggio" autonomo che, prima di essere spiegato in senso cronologico e storico, va appreso nelle sue strutture grammaticali e sintattiche. Il problema di fondo, dall'epoca dei primi interventi di Longhi, rimaneva dunque la lettura dell'opera. Francesco Arcangeli, che era stato insegnante di liceo, nel 1957 aveva sottolineato l'incongruenza dei programmi ministeriali e del lavoro svolto in classe rispetto all'esigenza della preparazione all'analisi visiva. Scriveva: «[...] tale è la condizione dell'insegnante di storia dell'arte: deve iniziare immediatamente la trattazione della letteratura d'una lingua che lo scolaro non conosce [...]»¹⁵.

«La soluzione, crediamo, – avrebbe scritto sempre a tale proposito Luciano Caramel nel 1966 – è una sola: sacrificare ogni velleità enciclopedica a vantaggio di un approfondimento metodologico [...]. La prima azione da fare è proprio quella di aprire i discenti alla comprensione delle peculiari caratteristiche del linguaggio figurativo, dissolvendo in loro ogni pregiudizio ed abituandoli a "vedere" e quindi a valutare le opere d'arte [...] è quindi necessaria una radicale trasformazione dei metodi e delle strutture [...] a cominciare dalla riduzione dei programmi [...] una didattica impostata sulla "lettura" delle

¹² R. Longhi, *Editoriale. Il livello medio della nostra cultura artistica*, in «Paragone», 13, 1951, pp. 3-7, ora in Id., *Critica d'arte e buongoverno 1938-1969*, Sansoni, Firenze 1985, pp. 22-24, qui pp. 23-24.

¹³ *Lo studio della Storia dell'arte nella scuola preuniversitaria italiana*, numero speciale di «Critica d'arte», 1960, 40.

¹⁴ C. De Seta (a cura di), *Quale storia dell'arte*, Guida, Napoli 1977.

¹⁵ F. Arcangeli, *Istruimoci guardando*, in «L'Europeo», 5 maggio 1957, p. 40.

opere d'arte [...]». Bisogna, continuava Caramel, «accennare alla storia della critica [...] pagine critiche potrebbero essere accolte nel manuale, magari come commento alle immagini: ne risulterebbe [...] un sostanziale miglioramento dei testi scolastici, oggi insoddisfacenti – nonostante gli sforzi di molti degnissimi autori [...]»¹⁶. Erano temi su cui aveva insistito anche Pietro Toesca all'inizio degli anni '30¹⁷.

A questo aspetto irrisolto dell'insegnamento, nel 1989, «Paragone» dedicava un editoriale a tre mani, intitolato *La storia dell'arte e la scuola dell'obbligo*, con cui la rivista si impegnava in una campagna di sensibilizzazione in vista della ristrutturazione dei programmi di studio delle scuole medie superiori. Per Antonio Paolucci la storia dell'arte a scuola soffriva ancora dell'essere stata concepita da Gentile per il liceo classico «come coronamento estetico di una cultura di privilegio [...] come il "riposo del guerriero" di un corso scolastico»¹⁸. Mina Bacci insisteva sull'antica *querelle* attorno alla lettura dell'opera, poco praticata con la «[...] constatazione, ovvia ma trascurata, che l'arte figurativa è una lingua particolare, con una sua grammatica e una sua sintassi, che dovrebbero apprendersi per tempo, quasi assieme alla lingua "per verba" [...]»¹⁹. Federico Zeri sottolineava un importante problema di metodo, e cioè che l'esercizio di lettura e analisi dell'opera non richiede necessariamente di essere praticato su modelli eccelsi: «[...] l'insegnamento della Storia dell'Arte – scriveva – ha seguito, nelle nostre scuole, il principio *nozionistico*, [...] ma [...] non insegna a leggere il testo figurativo: non insegna cioè ad estrarre dall'opera d'arte gli innumerevoli connotati di valore storico che essa possiede (anche a livelli non eccelsi), quelli per cui un quadro, un mobile o una stampa popolare ci dicono spesso intorno ad un'epoca molto più che l'elenco degli artisti, le date delle loro opere più famose [...]»²⁰.

¹⁶ L. Caramel, *L'insegnamento della storia dell'arte nella scuola preuniversitaria italiana: osservazioni e proposte*, in «Vita e pensiero», n. 9-10, settembre ottobre 1966, pp. 756-762, qui pp. 759-760. Il problema stava a cuore anche a Maria Luisa Gatti Perer, la quale, per avviare alla lettura dell'opera, aveva scritto un agile volume: *Introduzione alla Storia dell'arte*, La Rete, Milano [1956]; la studiosa sarebbe tornata sull'argomento in *Educazione Artistica. Note in margine alla prima conferenza internazionale di informazione visiva, con esempi di lettura dei monumenti* (in margine alla prima Conferenza Internazionale di Informazione Visiva, Monza 1961), pubbl. in M.L. Gatti Perer, I. Montani Mononi, E. Wakayama, *Introduzione alla Storia dell'arte*, seconda edizione aggiornata e ampliata con una scelta indicativa di brani critici e un orientamento bibliografico, La Rete, Milano 1961, pp. 83-96.

¹⁷ P. Toesca, *Saper vedere*, in «Annali dell'istruzione media», VIII (1932), pp. 1-15. Su Pietro Toesca e l'insegnamento dell'arte a scuola cfr. S. Nicolini, *Il manuale: un modello per imparare la storia dell'arte, dall'epoca della riforma Gentile agli anni Sessanta* cit., p. 29.

¹⁸ A. Paolucci, *Non cancellare l'insegnamento della storia dell'arte*, in «Paragone», LX, 13 (467), gennaio 1989, pp. 7-9, qui p. 7 (articolo già pubbl. in «La Nazione», 19 gennaio 1989).

¹⁹ M. Bacci, *Il problema della scadenza del '92*, ivi, pp. 9-11, qui p. 11.

²⁰ F. Zeri, *Storia dell'arte a pezzi*, ivi, pp. 3-6, qui p. 5 (articolo già pubbl. in «La Stam-

Zeri – che in quegli anni si impegnava in una campagna di divulgazione televisiva che conduceva gli italiani a scoprire angoli remoti e oggetti dimenticati e abbandonati all'incuria²¹ –, aprendo a materiali considerati non eccezionali, ma comunque ricchi di significato, poneva all'attenzione degli insegnanti l'uso didattico delle opere disponibili sul territorio italiano. Tema caro anche ad Andrea Emiliani; il quale, già nel 1977, riflettendo sui programmi scolastici e sulla struttura chiusa e industrialmente orientata del manuale, ne aveva sottolineato la «depauperazione [...] rispetto alla ancora gigantesca impronta storico-artistica e culturale entro la quale si muovono un docente ed uno scolaro che impegnino il loro incontro scolastico in un quartiere [...] di Perugia o di Bergamo, di Alessandria o di Bari, come pure di Pordenone o di Cesena»; Emiliani indicava come tale modalità producesse perciò una «riduttiva nozione di bene culturale»²². Si trattava, dunque, di affrontare il complesso rapporto tra catalogo dei beni culturali e scuola, che avrebbe avuto sviluppo, negli anni successivi, con la didattica museale.

La riduzione semantica che il manuale produce rispetto alla ricchezza del linguaggio della storiografia artistica e della critica d'arte era stata anch'essa sentita come centrale dagli storici dell'arte italiani. Nel 1927 Paolo d'Ancona e Fernanda Wittgens avevano pubblicato un'antologia della critica d'arte per i licei, ma il volume, che era destinato ad integrare lo studio dell'estetica e della letteratura, ebbe scarso successo²³. Si trattava di un tentativo di didattica disciplinare «alta» che non fu compreso nelle aule italiane; ad esso, infatti, non sembra ne seguissero altri, a parte i casi di manuali che, a corredo del testo, sulla scorta delle indicazioni dei programmi ministeriali, inserivano un'antologia

pa», 7 gennaio 1989, poi anche in Id., *Orto aperto*, Longanesi, Milano 1990, pp. 213-215). A proposito dei programmi scolastici, lo studioso polemizzava con l'introduzione, nell'educazione storico artistica, di altre forme di cultura visiva che riteneva estranee: «L'impressione che si riceve è che la cosiddetta riforma dei programmi rifletta la sottocultura sorta negli ultimi tre decenni, la stessa per la quale Pippo Baudo conta più di Giustiniano, la Carrà ha un'importanza superiore a Sant'Elena, la sottocultura cioè nata da *Lascia o raddoppia?*, dai rotocalchi, dai fumetti, dai premi letterari di quinto, sesto, decimo ordine». Su Zeri e la scuola un accenno in S. Nicolini, Rec. a M.G. Gioia, M. Pigozzi, *Federico Zeri e la tutela del patrimonio*, CLUEB, Bologna 2006, in «Archivi del nuovo», 14-15, 2004, pp. 148-150, qui p. 150.

²¹ Sull'attività di divulgatore televisivo di Zeri cfr. L. Bolla, F. Cardini, *Federico Zeri: l'enfant terribile della TV italiana*, RAI-Eri, Roma 2000; M.G. Gioia, M. Pigozzi, *Federico Zeri e la tutela del patrimonio* cit., pp. 165-205.

²² A. Emiliani, *Nozione di bene culturale, nozione di territorio e idea di cultura*, in *Quale storia dell'arte* cit., pp. 179-190, qui p. 181. Alcune considerazioni su a questo punto ancora in Andrea Emiliani, *Catalogo d'arte, conoscenza tra tempo e realtà*, in A. Stanzani, O. Orsi, C. Giudici (a cura di), *Lo spazio, il tempo, le opere. Il catalogo del patrimonio culturale*, Silvana Editoriale, Milano 2001, pp. 24-26.

²³ P. D'Ancona, F. Wittgens, *Antologia della moderna critica d'arte. Letture complementari per l'insegnamento della Storia dell'arte nei licei*, Cogliati, Milano 1927.

di brani critici e di fonti che restavano probabilmente poco frequentati nella pratica dell'insegnamento scolastico. Sull'importanza della letteratura artistica nella divulgazione e nell'insegnamento dell'arte sarebbe tornato ancora Longhi negli anni Cinquanta. Egli considerava parte dell'educazione letteraria e linguistica nazionale quelle pagine dedicate all'arte e agli artisti che erano viste per lo più come terreno esclusivo della pratica specialistica dello storico dell'arte²⁴. A proposito di come fare una trasmissione radiofonica sulle arti figurative, Longhi scriveva: «[...] Eppure, in una rubrica radiofonica, e, pertanto, *uditiva*, di una qualche *letteratura* bisognerà servirsi. Perché non sia della specie più bassa, si è concluso che il meglio fosse di metter l'accento; primo: su quegli artisti che abbia dato prova di saper fare buon uso della parola scritta [...] secondo: sugli scrittori d'arte che abbiano dimostrato più chiara coscienza del loro compito, che è di misurarsi con quella singolare poesia che non sta *per figura* ma è, essa stessa, *figura* [...]»²⁵.

In ogni caso, alla problematicità «mutante» del linguaggio della critica si opponeva la tendenza stereotipa, per forza di cose, del manuale. Nell'inchiesta promossa da Ragghianti tra gli studenti del primo anno di università sui testi incontrati nelle aule scolastiche si registravano risultati che, nella sostanza, sono ancora oggi di attualità: «Il numero più alto di lettori – leggiamo – si riferisce al Marangoni, del quale parecchi studenti citano solo le opere, che hanno avuto una larga diffusione anche nei licei (*Saper vedere, Come si guarda un quadro*). Degli autori non vengono mai citate le opere per cui, talvolta [...] risulta abbastanza chiaramente che mentre alcuni nomi vengono indicati per considerazioni opportunistiche, altri sono ricordati solo in quanto autori di testi sui quali si sono svolti gli studi liceali (Pittaluga, Bottari, Salvini, Salmi etc.). Altri sono solo libri di divulgazione che vengono confusi con opere scientifiche o di informazione»²⁶.

Del libro di testo di storia dell'arte, infatti, si potrebbe dare la stessa interpretazione che Mario Ricciardi ha offerto del manuale di letteratura: «Per l'industria editoriale il manuale – scrive – può essere sempre più apparentato alle «grandi opere» e ai criteri di standardizzazione e di produzione redazionale per alte tirature [...] al risultato codificato nei termini di una piccola o grande enciclopedia corrisponde effettivamente [...] una fruizione, anche se non esplicitamente affermata. È quella della consultazione parziale, della ricerca

²⁴ Cfr. R. Longhi, *Letteratura artistica e letteratura nazionale*, in «Paragone», 33, 1952, pp. 7-14, ora in Id., *Critica d'arte e buongoverno 1938-1969* cit., pp. 193-198.

²⁵ R. Longhi, *Sinopia per l'arte figurativa*, in «L'Approdo», n. 1, I, gennaio-marzo 1952, pp. 23-24, ora in Id., *Critica d'arte e buongoverno 1938-1969*, Sansoni, Firenze 1985, pp. 137-139, qui p. 138.

²⁶ G. Nannicini Canale, C. Ludovico Ragghianti (a cura di), *Dall'università alla scuola. Un'inchiesta dell'Istituto di Storia dell'Arte dell'Università di Pisa*, Edizioni Comunità, Milano 1961, p. 109.

del singolo brano o episodio o di quelle parti strutturali, informative, di appoggio alla lezione in classe; l'opera non è usata integralmente ma nello stesso tempo è usata come testo unico»²⁷. E ancora, è valido quanto scrive Carlo Ossola dei libri di italiano per la scuola media, nei quali si produce una «neutralizzazione delle differenze linguistiche attraverso l'uniformità della lingua che le "spiega"»²⁸.

La realizzazione del manuale di storia dell'arte oscilla sempre dunque tra due punti di difficile conciliazione: la completezza del testo e l'efficacia rappresentativa dell'apparato iconografico: «Il libro di testo generale di storia dell'arte [...] – annotava Kubler – dovendo comprendere tutti i principali eventi dalla pittura paleolitica a quella moderna [...] può semplicemente enunciare nomi e date, assieme ad alcuni principi generali per facilitare la comprensione delle opere d'arte nel loro contesto storico [...] è quindi un manuale di consultazione e non può risolvere problemi»²⁹. Per il rinnovamento di questo strumento di lavoro, Roland Rechts ha proposto il superamento dello «zapping» alla moda proprio dell'editoria d'arte del nostro tempo, e ha osservato che: «Pensare un libro che tratti di storia dell'arte visiva, non significa fermarsi a pensare il testo: è necessario accompagnarlo con una credibile didattica dell'immagine». Lo studioso francese ha dunque indicato come esemplari i volumi dell'*Universe des Formes* curati da Andre Malraux³⁰ (che comprendono anche i fondamentali saggi di André Chastel sul Rinascimento italiano), e la *Storia dell'arte* di Ernst H. Gombrich³¹, che nella prima edizione del 1950, presentava rigorosamente immagini con testo a fronte»³².

2. Delimitare il campo

Parafrasando il titolo di un saggio di Enrico Castelnuovo si potrebbe aprire il confronto con il mestiere dell'insegnante chiedendoci: *che cosa insegniamo quando insegniamo Storia dell'arte*³³? La domanda non è oziosa. Lo stesso Ca-

²⁷ M. Ricciardi, *La scuola secondaria superiore*, in *Letteratura Italiana. II. Produzione e consumo*, Einaudi, Torino 1983, pp. 953-975, qui p. 973.

²⁸ C. Ossola, *Introduzione*, in C. Ossola (a cura di), *Brano a brano. L'antologia di italiano nella scuola media inferiore*, Il Mulino, Bologna 1978, qui p. 34.

²⁹ G. Kubler, *La forma del tempo*, Einaudi, Torino 1976, p. 59.

³⁰ Editi da Gallimard in Francia, a partire dalla metà degli anni Sessanta questi volumi furono tradotti in Italia nella collana di Rizzoli intitolata «Il mondo della figura».

³¹ E.H. Gombrich, *La storia dell'arte*, Einaudi, Torino 1966.

³² R. Rechts, *Manuels et histoires générales de l'art*, in «Revue de l'Art», 124, 1999-2, pp. 5-11, qui p. 6.

³³ Mi riferisco a E. Castelnuovo, *Di che cosa parliamo quando parliamo di storia dell'arte?*, in Id., *La cattedrale tascabile. Scritti di storia dell'arte*, Sillabe, Livorno 2000, pp. 69-84.

stelnuovo ci avverte che «proprio alcuni storici dell'arte che svolgono compiti di tutela e che si sono confrontati con la salvaguardia e lo studio del patrimonio di una determinata zona hanno messo in luce i limiti e le contraddizioni del concetto, difficilmente definibile e scarsamente operativo, di "opera d'arte": è così che l'attenzione si è gradualmente portata su una definizione meno gerarchizzante, più largamente comprensiva come quella di "bene culturale" ormai generalmente utilizzata»³⁴.

Il problema, dunque, non è di piccola portata né indifferente, non tanto per lo statuto disciplinare della materia nei corsi universitari, dove la varietà delle declinazioni della critica è evidenziata dalla differenziazione degli insegnamenti – che consentono una molteplicità di approcci –, ma per la parte che la storia dell'arte gioca nelle aule scolastiche dove, come è noto, è impossibile operare per sottilizzazioni e distinguo³⁵. Uno sguardo retrospettivo alla storia scolastica della disciplina, storia essenzialmente italiana³⁶, ci fa constatare che questa vicenda, avviata a cavallo tra Otto e Novecento, corre parallela al percorso della legislazione per la tutela dei beni artistici e storici che lo Stato portava a conclusione con la Legge Bottai (n. 1089, 1939) e che questa storia ebbe un protagonista, almeno fino alla riforma Gentile: Adolfo Venturi³⁷. Come *storia dell'arte*, nei licei, e come *storia* di particolari forme artistiche e *degli stili*, nelle scuole professionali, la materia fu insegnata, per più di cinquant'anni, secondo un criterio indiscusso di ordine essenzialmente estetico, che orientava il percorso del docente in classe sulla base di solide gerarchie di valori formali.

³⁴ E. Castelnuovo, *Di che cosa parliamo quando parliamo di storia dell'arte?* cit., p. 69.

³⁵ L'introduzione della materia definita come «Catalogazione dei beni culturali» in alcuni indirizzi dei licei artistici e delle scuole d'arte, affidata ai docenti di storia dell'arte, nella sostanza, in molti casi è restata una semplice estensione della disciplina storico artistica, mentre gioverebbe, dal punto di vista metodologico, una riflessione sull'opportunità di rivedere i modelli di insegnamento della classe A061 proprio a partire dalle indicazioni dei programmi di «Catalogazione». Sull'insegnamento attraverso la simulazione della pratica del catalogo cfr. A. Stanzani, *Catalogazione e didattica dei beni culturali: vedere, pensare, descrivere, conoscere*, in «Quaderni di Palazzo Pepoli», 10, 2006, pp. 5-8; S. Nicolini, *Metter mano alle cose: l'esperienza del catalogo nell'Istituto Statale d'Arte di Bologna*, ivi, pp. 14-25; O. Orsi, *Didattica di catalogazione: la chiesa di Santa Caterina di Strada Maggiore*, ivi, pp. 26-30. Sulle diverse declinazioni della disciplina in base ai programmi delle sperimentazioni delle scuole d'arte cfr. G.B. Maderna, *Riflessioni sulla didattica della storia dell'arte e dei beni culturali*, in M. Rossi e A. Rovetta (a cura di), *Studi di Storia dell'arte in onore di Maria Luisa Gatti Perer*, Vita e Pensiero, Milano 1999, pp. 543-548.

³⁶ Sulla vicenda scolastica della storia dell'arte in Italia cfr. il numero monografico di «Ricerche di Storia dell'arte» (*La Storia dell'arte nella scuola italiana. Storia, strumenti, prospettive*) cit.

³⁷ Su Venturi, l'insegnamento e la scuola cfr. G. Agosti, *La nascita della storia dell'arte in Italia. Adolfo Venturi dal museo all'università 1880-1940*, Marsilio, Venezia 1996, pp. 228-240.

Le differenze nei programmi di arte destinati ai vari ordini di scuole rispondevano a quella gerarchizzazione del sapere propria dell'istituzione scolastica che, come scrive Bourdieu, serve a mantenere la «scissione tra i saperi pratici, parziali e taciti, e le conoscenze teoriche, sistematiche ed esplicite [...], tra la scienza e la tecnica, la teoria e la pratica, il "progetto" e l'"esecuzione", l'"intellettuale", il "creatore" [...] ed il "manovale" semplice servizio», l'"intellettuale", il "creatore" [...] ed il "manovale" semplice servizio»³⁸. Una linea di demarcazione che ha fatto sì che, per molto tempo e ancora oggi, nella vulgata dei media l'insegnamento della storia dell'arte sia presentato come cosa propria del liceo classico e, in seconda battuta, dell'artistico³⁹. Una posizione di mediazione tra il modello di insegnamento "colto" del Liceo classico e quello "pratico" della scuola professionale in Italia si afferma con gli anni '50, in coincidenza con il progetto divulgativo e "popolare" della rivista «seleARTE» di Carlo Ludovico Ruggianti⁴⁰. Tale visione vedeva nella storia dell'arte uno strumento educativo libero da finalità e pregiudizi e produsse piccole sperimentazioni, come l'introduzione della disciplina nei corsi per segretarie d'azienda. L'esperienza fu vissuta in prima persona, come insegnante, da Maria Luisa Gatti Perer, che ne trasse un interessante volumetto di introduzione alla materia, per certi aspetti, una rivisitazione del *Saper vedere* di Marangoni⁴¹. Si trattò comunque di esperimenti isolati, ma preliminari all'introduzione della disciplina come insegnamento autonomo (non solo professionalizzante) in diversi istituti professionali.

D'altra parte, la disciplina aveva faticato a trovare un proprio statuto accademico che la identificasse con precisione rispetto alle scienze storiche e, soprattutto, che la distinguesse "linguisticamente" dalla storia della letteratura. A monte del modello scolastico uscito dalla riforma Gentile c'erano stati l'assunzione nel metodo, da parte della critica d'arte italiana, delle teorie purvibilibiliste e della critica crociana e il travaso di questi imponenti portati teorici nella formazione universitaria degli storici dell'arte (alcuni dei quali si sarebbero indirizzati all'insegnamento) e, naturalmente, nella manualistica desti-

³⁸ P. Bourdieu, *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna 1983, p. 399.

³⁹ È sempre a causa di questo sistema di gerarchie di saperi, ancora molto presente nell'opinione pubblica, che, nelle recenti modifiche apportate all'orario e al quadro delle materie degli istituti superiori, la disciplina è scomparsa dal piano di studi delle scuole professionali e tecniche. L'argomento è discusso nei siti dell'Associazione nazionale degli insegnanti di Storia dell'arte (ANISA), <www.anisa.it>, e del Laboratorio della Arti Visive della Scuola Superiore Normale di Pisa (<www.sns.it>).

⁴⁰ Su questa popolare pubblicazione voluta da Ruggianti e finanziata da Adriano Olivetti cfr. S. Bottinelli, *Dalla teoria alla pratica. La nascita di «seleARTE»*, in «Ricerche di Storia dell'arte», 91-92, 2007, pp. 179-188.

⁴¹ La vicenda dell'esperimento milanese è narrata in M.L. Gatti Perer, *Introduzione alla Storia dell'arte* (ed. 1961) cit., pp. 10-15.

nata alle scuole. Nessun insegnante di storia dell'arte, dall'inizio del '900 al secondo dopoguerra, avrebbe contestato questa forma identitaria della disciplina che ne facilitava una trasposizione didattica normata in un sistema di "pianeti" e "satelliti" e che, nelle aule, portava alla costruzione di un canone interpretativo "forte"⁴².

Grazie a questa interpretazione accolta nella pratica dell'insegnamento, il problema dell'iconografia e del significato delle opere si riduceva spesso a poco ed era a tal punto trascurato nei manuali e nelle lezioni da restare del tutto inaccessibile agli studenti. Scriveva alcuni anni fa Timoty Verdon: «[...] qualsiasi manuale di storia dell'arte che non collocasse le immagini sacre all'interno di questa traiettoria [*di storia della fede, dei suoi dogmi, della spiritualità, corsivo mio*] avrebbe del superficiale, come una storia dell'automobile che ne ignorasse gli sviluppi meccanici per raccontare solo del *design* esteriore. Che qualche testo manualistico faccia proprio questo, limitandosi a tracciare l'evoluzione stilistica delle opere senza aprirsi al loro significato, è dovuto a vari fattori, tra cui l'eredità ottocentesca di classificazione tassonomica, il tradizionale rapporto col mercato d'arte e le difficoltà metodologiche sollevate dalle materie miste. Rimane però parziale e fuorviante ogni approccio che non riporti le opere al loro originario contesto d'uso [...]. Una lettura cristiana della storia dell'arte fa ambedue le cose. Illustra l'evoluzione dello stile [...] *ma in rapporto ai contenuti e alla funzione specifica delle opere*»⁴³.

In chiosa alle parole di Verdon, si può notare che quanto più nel tempo l'oggetto artistico è divenuto oggetto di culto e strumento di scambio e di mercato tanto più il concetto di sacro si è spostato dal contenuto alla "forma". Già Malraux aveva sottolineato come lo spaesamento imposto all'opera dalla sua ricollocazione nel contesto neutro del museo produce quella perdita del significato che essa aveva avuto nel suo ambiente originario: «Un crocifisso romano non era al suo nascere una scultura, – scriveva lo studioso francese nel 1951 – la *Madonna* di Cimabue non era da principio un quadro, persino la *Pallade Atena* di Fidia non era inizialmente una statua». Il museo azzerava la vita originale delle cose: «[...] nessun oggetto di venerazione, di somiglianza, d'immaginazione, d'ambiente, di possesso; – continuava Malraux – ma im-

⁴² Sul primato del 'bello' nell'insegnamento storico artistico cfr. C. De Seta, *Perché insegnare la storia dell'arte* cit., pp. 41-44. Inoltre: S. Settis, *Forza del Bello, potere dell'arte*, in M.L. Catoni (a cura di), *La forza del Bello. L'arte greca conquista l'Italia*, (catalogo della mostra a cura di S. Settis e M.L. Catoni, Mantova 2008), Skira, Milano 2008, pp. 23-27: lo studioso sottolinea come il "classico", tra Sette e Ottocento divenga immagine di una «sorta di perfezione immutabile che valga sia nel tempo [...] sia fuori dal tempo (perché modello perpetuo) per le generazioni future», ormai slegato dalla concezione non astratta ma strettamente tecnica dell'arte propria dell'antichità classica (pp. 23-24).

⁴³ T. Verdon, *Storia dell'arte e catechesi*, in «Art'è», 2005, 3, pp. 14-17, qui pp. 14-15.

magini delle cose che, diverse dalle cose stesse, traevano la loro ragione d'essere da questa differenza specifica [...]. Il museo separa l'opera dal mondo 'profano' e l'accosta ad opere opposte e rivali. È un confronto di metamorfosi»⁴⁴. Un confronto di metamorfosi che aveva avuto origine nelle ossessioni simboliche del collezionismo europeo, a partire dall'inizio del Quattrocento⁴⁵.

Come già accennato, con gli anni Sessanta il ricco dibattito sulla conservazione e sulla tutela di un immenso insieme di oggetti legati alla storia della civiltà ha portato a superare le antiche gerarchizzazioni, che per l'arte sono individuate soprattutto in parametri qualitativi, e a traslocare il problema della valutazione dei manufatti nell'ambito dei concetti di "patrimonio culturale" e di "bene culturale". Si faceva strada allora un nuovo modello di interpretazione: mobile, flessibile, in continuo aggiornamento, sostanzialmente "democratico", grazie al quale si evidenziavano le connessioni tra i materiali e la storia (più spesso la microstoria di annalistica memoria), il territorio e le culture locali, spostando l'interesse dal piano estetico a quello più ampiamente antropologico⁴⁶. Recentemente Cesare De Seta è intervenuto sull'argomento dell'insegnamento scolastico ponendo la questione della necessità di una revisione del punto di vista da cui guardare le opere, ovvero degli obiettivi didattici collegati al problema del metodo: «Nessuno [...], e meno che mai chi scrive – avverte De Seta – è disposto a liquidare un patrimonio di metodi e di conoscenze ben consolidato in oltre un secolo almeno. Tuttavia va ribadito con energia che sarebbe autolesionistico non prendere consapevolezza che un'apertura di tipo antropologico, capace cioè di riflettere sulla storia delle cose e sulla storia dell'ambiente in cui si vive, è particolarmente idonea a un insegnamento che voglia essere presa di coscienza, approccio di base alla realtà materiale e che voglia essere cultura comune di ogni cittadino italiano. La funzione della scuola è soprattutto questa: che nell'ambito dell'insegnamento vi possa essere spazio per le metodiche artistiche e per l'analisi degli oggetti d'arte è auspicabile, ma che tale insegnamento possa esistere e resistere da solo è davvero difficile. L'attenzione al mondo delle cose e all'ambiente costruito dall'uomo è la prima imprescindibile esigenza di un'educazione che sia comune

⁴⁴ A. Malraux, *Il museo dei musei*, traduzione di Liliana Magrini, Leonardo, Milano 1994, p. 7.

⁴⁵ Sul ruolo simbolico degli oggetti nel collezionismo a partire dal XV secolo cfr. A. Lugli, *Naturalia et mirabilia: il collezionismo enciclopedico nelle Wundernkammern d'Europa*, Mazzotta, Milano 1983.

⁴⁶ Sui cambiamenti di prospettiva della disciplina a scuola dalla fine degli anni Sessanta cfr. C. De Seta, *Perché insegnare la storia dell'arte* cit., pp. 44-59; la relazione tra l'insegnamento e le grandi campagne di ricognizione catalografica sul territorio è evidenziata da M. Dalai Emiliani, *Attualità e futuro dell'insegnamento della storia dell'arte. Una riflessione tra orientamenti metodologici della ricerca e riforme istituzionali*, in «Ricerche di Storia dell'arte» (*La Storia dell'arte nella scuola italiana. Storia, strumenti, prospettive*) cit., pp. 87-92.

a tutti e che voglia essere veramente essenziale strumento di formazione civile per le nuove generazioni»⁴⁷.

De Seta si richiama qui al già citato saggio di Kubler (storico dell'arte di formazione antropologica), *La forma del tempo*, che era stato tradotto in Italia, alla metà degli anni '70 grazie a Giovanni Previtali. Osservava Previtali che Kubler «si raccomanda per una ragione soprattutto: per il radicale spostamento di punto di vista che esso impone nella considerazione dei problemi, eterni o contingenti che siano, della storia dell'arte. Per la violenza con cui, secco e paradossale, costringe il lettore a rimeditare verità risapute, indiscusse, inconsapevolmente accettate; a riesaminare ogni luogo comune cercando di scoprirne il grano di saggezza riposto, o la madornale imbecillità»⁴⁸.

Ancora oggi, se interroghiamo degli studenti medi su quello che stanno studiando a scuola nella disciplina di storia dell'arte avremo per lo più risposte generiche: "il gotico" oppure "il Romanticismo". Nei casi di maggiore precisione ci sentiremo dire "Giotto" o "Turner". È raro sentir rispondere: "il Crocifisso di S. Maria Novella di Giotto" o "la tecnica dell'acquerello di Turner". Questo per sottolineare come l'attenzione dell'insegnamento scolastico sia generalmente incentrata su definizioni convenzionali di stili all'interno delle quali, in un secondo momento, si fanno rientrare opere e artisti. O, altrettanto spesso, essa è concentrata sui principali protagonisti rispetto ai quali le opere funzionano come occasioni per portare avanti il programma di lavoro.

L'approccio offerto da Kubler, che discende dalla ricchissima speculazione teorica di Henri Focillon e dall'esperienza sul campo dell'archeologia mesoamericana, consente invece di destrutturate le consuetudini acquisite ponendo al centro della pratica dell'insegnamento l'oggetto (o meglio la "cosa", il "manufatto") osservato con spirito fenomenologico e, insieme, catalografico. La teoria kubleriana elabora un criterio di definizione e di selezione dei materiali artistici che consente di domandarsi quali siano davvero indispensabili per l'insegnamento scolastico, allorquando ci si voglia attenere a un percorso di sintesi generale; o induce ad affrontare anche materiali non particolarmente significativi sul piano estetico, quando si decida, al contrario, di percorrere la strada delle declinazioni periferiche o marginali delle vicende artistiche del territorio in cui si opera. Alcuni tra i concetti espressi da Kubler, come quelli di "oggetti primi" e di "repliche", di "continuità" e "intermitenza", di "serie" e "sequenze", di "soluzioni collegate", insieme alle pagine dedicate a "talento" e "genio" (visti come il risultato del momento in cui una biografia artistica accede alla storia e incontra le occasioni che portano a nuo-

⁴⁷ C. De Seta, *Perché insegnare la storia dell'arte* cit., p. 56.

⁴⁸ G. Previtali, *Nota*, in G. Kubler, *La forma del tempo* cit., pp. 157-182, qui p. 157. Sull'importanza di Kubler nella prospettiva di un nuovo modello di insegnamento scolastico cfr. C. De Seta, *Perché insegnare la storia dell'arte* cit., pp. 55-59.

vi esiti formali) permettono di sovvertire l'attitudine dell'insegnamento alla costruzione di filze di fatti artistici la cui rilevanza e il cui significato, agli occhi degli studenti, si perdono nella pratica ripetitiva della lezione di impianchi pseudo-storico.

«La "storia delle cose" – scrive Kubler – intende [...] riunire idee e cose sotto la rubrica di "forme visive", includendosi in questo termine sia i manufatti che le opere d'arte, le repliche e gli esemplari unici, gli arnesi e le espressioni: in breve, tutte le materie lavorate dalla mano dell'uomo sotto la guida di idee collegate e sviluppate in sequenza temporale. Da tutte queste cose emerge una forma del tempo, si delinea un ritratto visibile dell'identità collettiva, sia essa tribù, classe o nazione»⁴⁹. Tale approccio non chiede, contrariamente a quanto si può essere indotti a pensare, la rinuncia alla "storia dell'arte" a favore di un indifferenziato incontro con i materiali della storia. Scrive lo stesso Kubler che «c'è una grande differenza tra l'apprendimento del mestiere tradizionale e il lavoro inventivo di un artista: l'uno richiede soltanto azioni ripetitive, l'altro presuppone il distacco da ogni prassi abitudinaria»⁵⁰. La storia dell'arte, in generale, guarda a questo "distacco", ma nell'insegnamento scolastico rischia di perdere di vista le connessioni profonde e molteplici che i singoli casi artistici d'eccezione presentano con altri manufatti, con altre cose, che nel loro insieme determinano la forma del tempo (la forma del mondo): «L'opera singola – scrive ancora Kubler – è resa meglio apprezzabile e più comprensibile se non è presa isolatamente ma inserita nel *continuum* dello sforzo concatenato»⁵¹.

3. Ritardi e sperimentazioni

I primi significativi tentativi di rinnovamento dell'insegnamento della storia dell'arte a scuola si sono realizzati a partire dalla spinta delle istituzioni presenti sul territorio, in particolare dai musei, e dietro sollecitazione di quel rinnovamento metodologico cui si è già accennato: lo studio del patrimonio culturale, delle collezioni e dei singoli oggetti che li compongono. Nel tempo, i musei hanno costruito, attraverso pratiche gestite autonomamente, l'esperienza pedagogica che va sotto il nome di "didattica museale". Essa si è poi strutturata nella "didattica dei beni culturali", quindi nella "pedagogia del patrimonio"; quest'ultima, elaborata e perfezionata a livello europeo, si è diffusa anche grazie agli orientamenti emersi dal Consiglio d'Europa⁵².

⁴⁹ G. Kubler, *La forma del tempo* cit., p. 17.

⁵⁰ Ivi, p. 23.

⁵¹ Ivi, p. 57.

⁵² Sulla "pedagogia del patrimonio" cfr. L. Branchesi (a cura di), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Armando, Roma 2006.

Il rapporto tra scuola e museo risale al XVIII secolo e si consolida nel corso dell'Ottocento: sono note le esposizioni di opere a fini didattici nella Accademia di Belle Arti e le piccole raccolte delle scuole d'arte che fiorirono nella seconda metà del secolo⁵³; ma vanno ricordati anche gli insiemi di materiali, per lo più scientifici, librari e tecnici, che si sono formati nel corso del tempo presso i licei e alcune scuole professionali, in questi ultimi casi come varianti piccole e locali dei *musée des arts e métiers* di origine francese⁵⁴. In Italia, dal punto di vista teorico, l'importanza del rapporto tra scuola e museo fu evidenziata già nel secondo dopoguerra da Lionello Venturi il quale sollecitava a creare un raccordo metodologicamente fondato tra il patrimonio conservato nelle raccolte italiane e l'insegnamento: «[...] non basta insegnare la storia dell'arte davanti a quadri o statue – scriveva –, bisogna trovare un rapporto tra quell'insegnamento e i corsi d'istruzione impartiti nelle scuole»⁵⁵. Venturi, che concentrava la sua attenzione sul patrimonio storico-artistico, esprimeva un certo scetticismo riguardo alla didattica conosciuta nei musei statunitensi dove si faceva un uso genericamente "storico" e pratico dei materiali: «[...] il difetto di un preciso indirizzo estetico si è fatto sentire – scriveva –. L'insegnamento ha oscillato tra l'istruzione tecnica e la cultura storica»⁵⁶. Tuttavia il modello statunitense, sostenuto dalla pedagogia attivista di John Dewey che privilegia l'aspetto operativo nell'educazione, col tempo è risultato vincente⁵⁷.

⁵³ Sul ruolo dei musei nella storia delle accademie cfr. le osservazioni sparse in C. Nicosia, *Arte e accademia nell'Ottocento. Evoluzione e crisi della didattica artistica*, Minerva, Bologna [2000]; per i musei e le raccolte delle scuole d'arte cfr. S. Soldani, *Scuole per l'arte quotidiana*, in V. Cappelli e S. Soldani (a cura di), *Storia dell'istituto d'arte di Firenze (1869- 1989)*, Leo S. Olschki, Firenze 1994, pp. IX-LXII.

⁵⁴ Ne è un esempio il museo che si è formato dalle raccolte storiche delle Scuole Aldini Valeriani di Bologna, cfr. R. Curti, *Le collezioni Aldini-Valeriani nell'ex Fornace Galotti*, in «Scuola Officina», XVII, 2, luglio-dicembre 1998, pp. 4-5. Per il particolare aspetto della storia delle raccolte scolastiche cfr. E. Franchi, *Dalla didattica delle mostre alla Mostra Didattica Nazionale del 1925: la formazione dell'insegnante e il recupero del patrimonio storico dimenticato*, in «Predella» (numero monografico *Il sonno della ragione genera mostre?*), a cura di G. De Simone, E. Pellegrini, 16, 2006, pp. 133-136. Sul punto del recupero e della conservazione di musei, biblioteche e archivi scolastici si veda ora il numero monografico di «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche» (*I beni culturali delle scuole: conservazione e valorizzazione*), 15, 2008.

⁵⁵ L. Venturi, *Il museo-scuola*, in Id., *Saggi di critica*, Fratelli Bocca, Roma 1956, pp. 265-275, qui p. 268 (già in «La nuova Europa», Roma, 9 settembre 1945).

⁵⁶ L. Venturi, *Il museo-scuola* cit., pp. 269-270.

⁵⁷ Tra i saggi di Dewey su arte ed educazione tradotti in Italia negli anni Cinquanta si ricordano: *Esperienza e educazione*, traduzione e introduzione di E. Codignola, La Nuova Italia, Firenze 1949; *L'arte come esperienza*, traduzione, introduzione e note di C. Maltese, La Nuova Italia, Firenze 1951 (ora disponibile in nuova ed.: *L'arte come esperienza ed altri scritti*, a cura di A. Granese, la Nuova Italia, Firenze 1995; *Arte come esperienza*, a cura di G. Matteucci, Palermo, Aesthetica, 2007); *Intelligenza creativa*, La Nuova Italia, Firenze 1957.

Esso ha trovato una efficace traduzione nelle forme di insegnamento incentrate sulla conoscenza acquisita attraverso l'esperienza e il fare, il vissuto individuale e collettivo⁵⁸.

Sulla base delle teorie di Dewey, l'insegnamento scolastico tradizionale della storia dell'arte è messo in crisi da quella parte degli educatori che sostengono la necessità del fare esperienza in prima persona per giungere a una piena comprensione del fatto estetico: essi ritengono, che gli allievi debbano essere posti in grado di rielaborare nei manufatti quanto osservato nelle sale dei musei, nelle mostre temporanee e sul territorio e che tale approccio sia particolarmente efficace per superare le barriere concettuali che allontanano i giovani e il grande pubblico dall'arte contemporanea⁵⁹. Di conseguenza, nella scuola elementare e nella media l'insegnamento della storia dell'arte integra quello delle materie artistiche, ed è sottratto perciò alla preparazione specifica degli insegnanti storici dell'arte⁶⁰.

Dalla fine degli anni Settanta, in Italia e in Europa, questa tendenza pedagogica si è coniugata con la "didattica dei beni culturali" e la "didattica dei musei", e, dagli anni Novanta, con la "pedagogia del patrimonio". Se è vero che

⁵⁸ Con attenzione a questi problemi, come a quello della delimitazione del campo entro cui collocare l'insegnamento nella scuola media superiore, nella prospettiva dell'inserimento della disciplina nella scuola superiore francese, si è svolto il recente convegno *La didactique de l'Histoire de l'Art. Adaptation de la discipline au public scolaire*, Firenze, Palazzo Strozzi, 22-23 maggio 2009, a cura di Mario Citroni, Cesare de Seta, Didier Lockwood, Jean-Miguel Pire, Bernard Micaud.

⁵⁹ Per l'Italia, in via esemplificativa, si ricordano: M. Dallari, *Guardare intorno: un approccio pedagogico alla cultura visuale e audiovisiva*, con interventi di F. Ballo, F. Finardi, P. Palombaro, La Nuova Italia, Firenze 1986; Id., *A regola d'arte: l'idea pedagogica dell'isopoiesi*, La Nuova Italia, Firenze 1995; M. Dallari, C. Francucci, *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze 1998. L'attenzione all'arte contemporanea è da sempre al centro degli interessi dell'ANISA, di cui si segnala qui il recentissimo *Esperienze del contemporaneo, didattica tra progetti e realtà territoriali*, Gangemi, Roma 2008.

⁶⁰ Su questo punto, all'interno delle SSIS, che inizialmente riunivano nell'indirizzo "Arte e disegno" le classi di concorso A061 e A028 e affini, si è creata la cesura tra Accademie di Belle Arti e Università a partire dall'a.a. 2004-2005, analogamente a quanto è accaduto per l'insegnamento della musica: cfr. A. Ghirardi, *Presentazione della SSIS Arte e disegno*, in C. Bertacchini e M.R. Fontana (a cura di), *L'insegnante di qualità. La formazione SSIS: Aree, Indirizzi, Progetti*, CLUEB, Bologna 2006, pp. 41-42; S. Nicolini, L. Piazza, S. Simoni, *Il progetto di tirocinio e la relazione finale: modelli e pratica didattica nell'indirizzo Arte e disegno*, ivi, pp. 43-47. Una posizione sostanzialmente collaborativa tra i due ambiti (storico artistico e pratico-artistico) è espressa in una recente pubblicazione promossa dalla SSIS Arte e disegno del Veneto: F. Bertan (a cura di), *Insegnare arte-insegnare disegno*, Armando, Roma 2004; si vedano soprattutto E. Ciresola, G. Federle, *Arte e disegno, una o due discipline?*, ivi, pp. 17-79; G. Pizzetto, D. Bobisut, *Pensare con l'arte*, ivi, pp. 121-127; D. Bobisut, *Metodologie e percorsi. Laboratorio di didattica della storia dell'arte*, ivi, pp. 129-177, dove si propone una "propedeutico-triennio" per il biennio superiore e una disciplina Storia dell'arte e del disegno per il

queste "didattiche territoriali" sono macro-insiemi entro i quali è compreso il punto di come insegnare la storia dell'arte, nella sostanza la loro strategia, "forte" e vincente dal punto di vista pedagogico, ha contribuito a erodere l'interesse attorno alla specificità della disciplina sottraendole spazio e ruolo nella riflessione teorica dedicata all'insegnamento. La letteratura sulla didattica dei musei e dei beni culturali e sulla pedagogia del patrimonio⁶¹ si segnala per ampiezza rispetto a quanto destinato alla sola "didattica della storia dell'arte"⁶². All'articolazione della riflessione sui metodi ha corrisposto una massiccia offerta di percorsi per le scuole da parte dei musei; ad essi, in anni più recenti (e non senza un indirizzo di *marketing* culturale), si è affiancata l'ampia proposta di percorsi educativi fiorita in seno alle mostre temporanee.

Sul versante dell'insegnamento della storia e della letteratura va evidenziato l'inserimento di unità didattiche di storia dell'arte nei programmi di italiano e di storia. Il loro scopo vuole essere quello di arricchire la conoscenza del contesto storico affrontato. E tuttavia in questo campo incontriamo anche proposte progettate con indifferenza critica, senza cioè declinare il sapere disciplinare sulla base degli statuti linguistici che gli sono propri: l'arte come supporto ad altre discipline storiche ritorna così ad essere concepita come quella "bella ancella" che è motivo ricorrente nella cultura scolastica italiana fin

⁶¹ Per la bibliografia relativa alla didattica dei beni culturali, dei musei e alla pedagogia del patrimonio si rinvia, in termini indicativi e non esaustivi, a: G.L. Zucchini, *Educare all'ambiente. Una lettura didattica dei beni culturali e naturali*, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 165-168; M. Costantino (a cura di), *Mnemosyne a scuola. Per una didattica dai beni culturali*, Franco Angeli, Roma 2001, pp. 209-215; A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi (a cura di), *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Franco Angeli, Milano 2008; *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa* cit. (ai due ultimi titoli si rinvia anche per una sintesi della normativa relativa, rispettivamente alle pp. 151-176 e 215-220). Tra i saggi più recenti si segnalano: *The teacher, the school and the museum: a professional development course book for teachers using art museums*, edited by V. Sekules and M. Xanthoudaki, Sainsbury Centre for Visual Arts, Norwich 2003; V. Sekules, L. Tickle, M. Xanthoudaki, *Researching Visual Arts Education in Museums and Galleries: an International Reader*, Kluwer Academic Publishers, Amsterdam 2003; M. Sani (a cura di), *Musei e Lifelong Learning. Esperienze educative rivolte agli adulti nei musei europei*, Istituto per i Beni Artistici Culturali e Naturali della Regione Emilia Romagna, Bologna 2004; L. Zerbini (a cura di), *La didattica museale*, Aracne, Roma 2006; G. Brambilla Ranise (a cura di), *Aperti museo. Il diritto al patrimonio culturale: un dialogo aperto tra i diversamente abili ed i musei*, in «Integrazione scolastica e sociale», 5, Erikson, 2006; S. Bodo, S. Cantù, S. Mascheroni (a cura di), *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*, Fondazione ISMU, Milano 2007; M.T. Balboni Brizza, *Immaginare il Museo. Riflessioni sulla didattica e il pubblico*, Jaca Book, Milano 2007; M. Sani, J. Thompson (a cura di), *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un manuale europeo*, EDISAI, Ferrara 2007.

⁶² Per la didattica della storia dell'arte va segnalato il volume di Gian Carlo Sciolla che unisce la riflessione critica ad alcuni esempi pratici per lavorare in classe: *Insegnare l'arte. Proposte didattiche per la lettura degli oggetti artistici*, La Nuova Italia, Firenze 1988.

dagli inizi del Novecento. Inseriti nei testi di italiano, anche i pregevoli tentativi di avviare alla descrizione dell'opera sono spesso elaborati senza risolvere il punto problematico di come portare gli studenti a consapevolezza e autonomia nel passaggio dal linguaggio figurativo alla lingua scritta e parlata, tenendo anche conto delle varianti lessicali proprie del contesto disciplinare⁶³.

Diversamente, in alcuni manuali di arte l'approccio all'oggetto d'arte è risolto solo come interpretazione prevalentemente "visiva" sulla base di una lettura univoca delle teorie di Rudolph Arnheim⁶⁴; oppure curando in modo privilegiato gli aspetti teorici e filosofici che si suppongono sottesi al fare artistico (penso alle difficili pagine del manuale di Argan): due modelli di insegnamento che, per loro natura, inducono a sorvolare sulle componenti materiali degli oggetti senza le quali, come sa ogni storico dell'arte, non si inverano l'istanza storica ed estetica dell'arte⁶⁵.

⁶³ È comunque apprezzabile la proposta di avviare alla descrizione dell'opera in A. Baldacchini, M.C. Zanti, *Alla scoperta dell'italiano: moduli di lingua per il biennio delle superiori. La scrittura*, tomo III, G.B. Palumbo, Palermo 2002, pp. 119-133; nella maggior parte dei libri di letteratura che introducono schede o unità didattiche di storia dell'arte prevale l'attenzione per le tre "arti maggiori", pittura, scultura, architettura, con un sostanziale fraintendimento del problema "linguistico" e di definizione delle forme dal punto di vista degli artisti e della critica, tanto per quanto riguarda l'arte antica quanto e soprattutto per l'arte contemporanea. Una riflessione teorica sul delicato aspetto del linguaggio, anche in relazione all'insegnamento delle lingue straniere, in P. Nobili (a cura di), *Camminare per quadri: il linguaggio divulgativo dell'arte*, CLUEB, Bologna 2003.

⁶⁴ Sul modello della lettura visiva di Arnheim era declinato il manuale in due volumi di Lucia Lazotti (*Arte. Percorsi; Arte. Strumenti*, Bulgarini, Firenze 1996) che fu una proposta sperimentale pensata per il biennio Brocca. Sulla stessa linea anche M. Diegoli, E. Granata, S. Hernandez, *Introduzione all'arte*, Electa-Bruno Mondadori, Milano 1998; M.B. Rigobello, F. Autizi, *Viaggi nell'arte. Strumenti e metodi*, Garzanti Scuola, Milano 1998. Questo tipo di approccio visivo nella didattica finalizzata ad un avviamento alla lettura dell'opera d'arte è più efficace nella scuola primaria come dimostrato dal manuale di Teresa Calvano e Clara Rech (*Immaginarte. Percorsi di educazione visiva*, Carocci, Roma 2005), ove è ancora dichiarato il rinvio metodologico ad Arnheim per quanto riguarda il ruolo del "pensiero visivo" nell'educazione: «L'approccio al linguaggio dell'arte passa attraverso la conoscenza della percezione visiva e dei suoi meccanismi: affinare questo tipo di visione significa dunque dotarsi di uno strumento indispensabile nei processi di apprendimento; basti pensare al fatto che sempre più spesso tutti gli insegnamenti fanno ricorso a immagini astratte, schematiche, o riassuntive dei concetti dati» (p. 1). Sull'educazione all'immagine nella scuola primaria cfr. S. Agostini, P.P. Dinelli, *Le caramelle degli angeli. I bambini e l'opera d'arte, l'opera d'arte e i bambini: racconto di un'esperienza didattica*, introduzione di M. Brunini, Pezzini, Viareggio 2002; M. Calidoni, *Insegnare con i concetti arte e immagine*, Franco Angeli, Roma 2007, dove sono ripercorse le motivazioni della scelta educativa definita "Arte e immagine" e si forniscono anche esempi di esercizi e unità didattica. Entrambi i testi riportano bibliografie di riferimento cui si rinvia per approfondimenti. Su Arnheim attento ad altri valori sensoriali della percezione cfr. L. Secchi, *L'educazione estetica per l'integrazione*, Carocci Faber, Roma 2004, pp. 24-30.

⁶⁵ Mi riferisco ai concetti espressi in C. Brandi, *Teoria del restauro*, Einaudi, Torino 1977,

Infine, rispetto a quello visivo, si sottovalutano altri possibili approcci sensoriali, quali, per esempio, quello tattile⁶⁶. In conclusione, per l'insegnamento della storia dell'arte si evidenzia una problematica delimitazione del campo: una situazione che attualmente si propone anche per la Francia, dove si discute della sua introduzione nella scuola media superiore: anche oltralpe l'affidamento della disciplina oscilla dai professori di materie artistiche a quelli di materie letterarie e storiche⁶⁷.

4. Provare a insegnare nel confronto con i metodi: l'esperienza del laboratorio

A differenza di altre discipline che negli ultimi decenni si sono confrontate con la didattica in aula, la storia dell'arte insegnata a scuola ha mostrato difficoltà a mettere in discussione i propri metodi e a cercare nuove soluzioni. Nonostante, come abbiamo visto, le sollecitazioni degli storici dell'arte, fin dagli anni Venti del Novecento, andassero nel senso di una preventiva preparazione alla lettura della lingua figurativa gli insegnanti hanno in genere mantenuto il criterio del percorso cronologico svolto dall'antichità più remota verso il contemporaneo⁶⁸. Anche dopo la "rivoluzione" avviata con le indicazioni dei programmi Brocca, che per il biennio delle superiori proponevano l'al-

pp. 29-49. Sul ruolo dei materiali si veda anche la definizione di 'dati identificativi dell'opera' in R. Longhi, *Relazione sul servizio di catalogo delle cose d'arte e sulle pubblicazioni connesse*, in «Le Arti», I, dicembre 1938 - gennaio 1939, pp. 144-149, ora in Id., *Critica d'arte e buon governo 1938-1969* cit., pp. 109-117. Su questi e altri problemi connessi all'insegnamento oggi cfr. M. Ferretti, *L'insegnamento della storia dell'arte e la formazione degli insegnanti*, in *Artetinformazione*, Donzelli, Roma 2001, pp. 95-100.

⁶⁶ Sul ruolo del "tatto" nell'interazione con l'oggetto d'arte, non solo per i non vedenti, cfr. Secchi, *L'educazione estetica per l'integrazione* cit. Interessanti, al riguardo, le proposte del "Museo Tattile Statale Omero" di Ancona, raggiungibile nel sito <www.museoomero.it>.

⁶⁷ La discussione attualmente portata avanti in Francia è illustrata in *Éditorial*, in «La Revue de l'Art», 160, 2008, 2, pp. 5-9. Ne parla Elena Franchi (*Al di là delle Alpi*, in «IBC», XVI, 4, ottobre-dicembre 2008, pp. 30-32), che sottolinea interessanti analogie con quanto era avvenuto in Italia agli inizi del Novecento attorno all'introduzione della Storia dell'arte a scuola. Sull'insegnamento della Storia dell'arte nella scuola superiore in Europa si veda L. Branchesi, *L'insegnamento della Storia dell'arte nella scuola secondaria superiore in Europa*, in *Annali dell'Associazione Ranuccio Bianchi Bandinelli, Lo storico dell'arte: formazione e professioni. Scuola, Università, tutela e mondo del lavoro*, Graffiti Editore, Roma 2005, pp. 45-56. Per lo stato della disciplina oggi nella scuola italiana: T. Calvano, *L'insegnamento della storia dell'arte nella scuola in Italia*, in *Annali dell'Associazione Ranuccio Bianchi Bandinelli, Lo storico dell'arte: formazione e professioni* cit., pp. 33-43.

⁶⁸ Va detto che, in origine, l'arte classica era esclusa dai programmi di Storia dell'arte: il manuale di Adolfo Venturi (*L'arte italiana: disegno storico con illustrazioni*, Zanichelli, Bologna [1924]), iniziava il percorso dal periodo tardoantico per parallelismo con i programmi di letteratura, storia e filosofia al liceo classico.

fabetizzazione degli studenti su punti chiave della cultura artistica (un corso propedeutico all'uso del linguaggio specifico, alla comprensione delle forme, dei problemi storici e culturali connessi, e coerente con le proposte dei programmi di lettere), la tendenza generale è stata quella di eludere tali proposte e di attenersi all'iter diacronico⁶⁹. Le motivazioni addotte dai docenti a sostegno di questa scelta univoca sono state sostanzialmente due: 1) che la comprensione dell'arte può essere definita solo nel confronto con un *prima* e un *dopo*; 2) che l'entità del programma (anche se affrontato su 5 anni) non consente di "perdere" tempo con una preliminare palestra didattica che concentri l'attenzione degli allievi su singoli problemi. Si tratta di obiezioni che non si fondano su riflessioni metodologico-disciplinari, ma su consuetudini di lavoro tanto fortemente strutturate e introiettate da divenire inattaccabili, autoreferenziali e univoche anche per l'ambito geografico di riferimento che è restato eurocentrico in una società ormai multi-etnica e policulturale come quella attuale⁷⁰.

Dal punto di vista della ricaduta didattica le principali conseguenze di questa scelta sono state diverse: a) la costruzione di un "canone" di lettura dei materiali che qualifica il loro valore soprattutto sul piano della progressione cronologica, in un confronto costante con i modelli dell'antichità classica offerti dal manuale⁷¹; b) la discontinuità e la disomogeneità nel fornire competenze linguistiche specifiche, se non attraverso un occasionale travaso del lessico dai docenti agli allievi nella lezione frontale; c) la difficoltà a scegliere nella "palude" dei materiali, con la conseguente sensazione che l'orario sia sempre troppo ridotto rispetto alle esigenze didattiche.

A partire anche da queste considerazioni, nella Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario di Bologna il manuale è stato un'occasione di confronto per i futuri insegnanti che a scuola si troveranno a sceglierlo e a usarlo come strumento di base⁷². Nel corso di *Metodologie e didattiche della*

⁶⁹ Sulle finalità educative delle diverse discipline previste nei programmi Brocca cfr. G. Armentini (a cura di), *Letteratura, arte e musica nei bienni. Strategie e tattiche dell'educazione estetica*, Cappelli, Bologna 1993, in particolare, alle pp. 33-126, M. Cecchetti, L. Malvi, *Tra il dire e il vedere. Undici esercizi di ricezione e di produzione creativa per il biennio*.

⁷⁰ Sulla posizione "conservatrice" dei docenti nell'approccio didattico e sul mancato rapporto di lettura delle opere originali, analoghe osservazioni, per la didattica dell'Italia nella scuola media superiore, sono argomentate in S. Teucci, *L'insegnamento della letteratura italiana e il "triennio" superiore*, in <www.griseldaonline.it>, VIII, 2008-2009. Per il problema del "punto di vista" e del "posizionamento" dello sguardo di chi affronta la disciplina si veda, in questo volume, l'intervento di S. Simoni: *Didattica della storia dell'arte e prospettiva di genere*.

⁷¹ Sulla ricezione dell'antichità classica come modello univoco si vedano i molti spunti di riflessione offerti da S. Settis, *Futuro del classico*, Einaudi, Torino 2004.

⁷² Come osserva Lida Branchesi, la messa in crisi del manuale, che si era prodotta presso le élites scolastiche a partire dalla fine degli anni Settanta, per «privilegiare un rapporto diret-

storia dell'arte il filtro per la comprensione del libro di testo, nel primo anno, è stata la riflessione sulla bibliografia che esemplifica alcuni momenti chiave della storia della critica a partire da brani tratti da classici della letteratura artistica⁷³. Tali letture, selezionate in funzione delle esigenze dei futuri docenti, hanno riguardato i seguenti temi: la nascita della disciplina in Italia e la sua introduzione a scuola⁷⁴, la scuola di Vienna e la pura visibilità⁷⁵, il metodo di

to con le opere e il territorio, oggi sembra completamente superata». La maggior parte dei docenti, anche quelli più critici, ritiene indispensabile il libro di testo, anche se non lo considera l'unico strumento, cfr. L. Branchesi, *L'insegnamento della Storia dell'arte nella scuola secondaria* cit., p. 390.

⁷³ Le letture consigliate per l'esame e i brani di "classici" della letteratura critica affrontati nelle lezioni solo in minima parte restituiscono la complessità delle proposte metodologiche della disciplina: esse hanno voluto essere spunti di orientamento e di partenza per l'approfondimento e la riflessione. I testi a carattere generale consigliati sono stati: U. Kultermann, *Storia della storia dell'arte*, Neri Pozza, Vicenza 1997; G.C. Sciolla, *La critica d'arte del Novecento*, UTET Libreria, Torino 1995; G. Patrizi, "Letteratura" e "interpretazione" dell'arte italiana, in *Storia dell'arte italiana. Parte terza: Situazioni momenti indagini. Volume terzo. Conservazione falso e restauro*, Einaudi, Torino 1981, pp. 241-276; Gia. Agosti, *La nascita della storia dell'arte ...* cit., in particolare pp. 161-240; M. Baxandall, *Forme dell'intenzione*, Einaudi, Torino 2000, in particolare pp. 65-110; E. Castelnuovo, *Di che cosa parliamo quando parliamo di storia dell'arte* cit.; E. Castelnuovo, *L'attribuzione e i suoi fantasmi*, in Id., *La cattedrale tascabile* cit., pp. 85-92; O. Pächt, *Metodo e prassi nella storia dell'arte*, Bollati Boringhieri, Torino 1994; G. Romano, *Una lezione per aspiranti storici dell'arte*, in M. Scolaro e F.P. di Teodoro (a cura di), *L'intelligenza della passione. Scritti per Andrea Emiliani*, Minerva Edizioni, San Giorgio di Piano 2002, pp. 489-495; M. Schapiro, *Lo stile*, Donzelli, Roma 1995; G. Romano, *Storie dell'arte. Toesca, Longhi, Wittkower, Previtali*, Donzelli, Roma 1998; H. Belting, *La fine della storia dell'arte o la libertà dell'arte*, Einaudi, Torino 1990.

⁷⁴ Per Giovan Battista Cavalcaselle, i conoscitori e il mercato alla metà dell'Ottocento: D. Levi, *Cavalcaselle. Il pioniere della conservazione italiana*, Einaudi, Torino 1988. Per Giovanni Morelli, E. Wind, *Critica del conoscitore d'arte*, in Id., *Arte e anarchia*, Adelphi, Milano 1985, pp. 53-74; C. Ginzburg, *Spie. Radici di un paradigma indiziario*, in Id., *Miti emblematici spie*, Einaudi, Torino 1986, pp. 158-209; H. Ebert, D. Levi, G. Agosti (a cura di) *La figura e l'opera di Giovanni Morelli: studi e ricerche*, Biblioteca Civica Angelo Mai, Bergamo 1987, pp. 19-53.

⁷⁵ Per Alois Riegl: A. Emiliani, *Alois Riegl e l'Italia, un secolo dopo*, in S. Scarrocchia, *Alois Riegl: teoria e prassi della conservazione dei monumenti. Antologia di scritti, discorsi, rapporti 1898-1905, con una scelta di saggi critici*, Clueb, Bologna 1995, pp. 1-21. Ezio Raimondi, *Barocco moderno. Roberto Longhi e Carlo Emilio Gadda*, cit.; G.L. Tusini, *Il fronte della forma. Percorsi nel Kunstwollen assieme a Riegl, Wölfflin, Panofsky, Worringer*, Bononia University Press, Bologna 2005. Per la scuola di Vienna e le sue declinazioni in ambito formalista, R. Salvini, *La critica d'arte della pura visibilità e del formalismo*, Garzanti, Milano 1977 (con antologia di brani di Riegl, Wölfflin, Berenson, Longhi, Focillon e altri). Per Julius von Schlosser: O. Kurz, *Julius von Schlosser. Personalità metodo lavoro*, in J. Von Schlosser, *L'arte del Medioevo*, Einaudi, Torino 1989, pp. XV-XXXIV.

Warburg⁷⁶, Roberto Longhi, la scuola e la divulgazione⁷⁷, il 'formalismo' fenomenologico di Henri Focillon e le sue derivazioni in Kubler⁷⁸, la svolta della storia sociale dell'arte⁷⁹, l'uso didattico della fotografia e del cinema per le arti figurative⁸⁰, le declinazioni didattiche del catalogo dei beni culturali⁸¹, i

⁷⁶ Per Aby Warburg: G. Bing, *Introduzione*, in A. Warburg, *La rinascita del paganesimo antico*, La Nuova Italia, Firenze 1980, pp. IX-XXX; C. Ginzburg, *Da Warburg a Gombrich. Note su un problema di metodo*, in Id., *Miti emblematici* cit., pp. 29-106; *Mnemosyne. L'atlante della memoria di Aby Warburg, Materiali*, a cura di I. Spinelli e R. Venuti, Artemide, Roma 1998; K.W. Forster, K. Mazzucco, *Introduzione ad Aby Warburg e all'Atlante della memoria*, a cura di M. Centanni, Bruno Mondadori, Milano 2002; C. Cieri Via, P. Montani, *Lo sguardo di Giano. Aby Warburg fra tempo e memoria*, Nino Aragno, Torino 2005.

⁷⁷ Per Roberto Longhi: A. Chastel, *Roberto Longhi: il genio dell'"ekphrasis"*, in G. Previtali (a cura di), *L'arte di scrivere sull'arte. Roberto Longhi nella cultura del nostro tempo*, Editori Riuniti, Roma 1982, pp. 56-65; A. Fittipaldi, *Roberto Longhi e la tutela dei beni culturali*, in *L'arte di scrivere sull'arte* cit., pp. 83-107; G. Previtali, *Roberto Longhi, profilo biografico*, in *L'arte di scrivere sull'arte* cit., pp. 141-170; R. Longhi, *Proposte per una critica d'arte* («Paragone», 1, 1950) ora in Id., *Critica d'arte e buon governo* cit., pp. 9-24. Su Roberto Longhi, la fotografia e il cinema: Gia. Agosti, *Roberto Longhi al cinema (appunti su alcuni film, a Parigi, nel 1932)*, in «Paragone Letteratura», 472, XL, 1989, pp. 3-18; P. Scremin, *Umberto Barbaro e Roberto Longhi*, in «Cinema & cinema», n.s., gennaio-agosto 1989, 54-55; P. Scremin, *Roberto Longhi. Carpaccio: vita di un documentario d'arte*, U. Allemandi, Torino 1991; G.P. Brunetta, *Longhi e l'officina cinematografica*, in *L'arte di scrivere sull'arte* cit., pp. 47-55.

⁷⁸ Per Henri Focillon e George Kubler: E. Castelnuovo, *Prefazione*, in H. Focillon, *Vita delle forme*, seguito da *Elogio della mano* cit., pp. VII-XXXI; G. Previtali, *Nota*, in G. Kubler, *La forma del tempo* cit., pp. 157-182.

⁷⁹ Per la "storia sociale dell'arte": E. Castelnuovo, *Per una storia sociale dell'arte. I*, in «Paragone», 313, marzo 1976, pp. 3-30; E. Castelnuovo, *Per una storia sociale dell'arte. II*, in «Paragone», 323, gennaio 1977, pp. 3-34; Id., *Arte e rivoluzione industriale*, in F.D. Klingender, *Arte e rivoluzione industriale*, Einaudi, Torino 1972, pp. XI-LIII; A. Hauser, *Introduzione: fini e limiti della sociologia dell'arte* (1958), in Id., *Le teorie dell'arte*, Einaudi, Torino 1969; F. Antal, *Osservazioni sul metodo della storia dell'arte*, in Id., *Classicismo e romanticismo*, Einaudi, Torino 1975, pp. 204-221.

⁸⁰ Sulla fotografia e il suo uso didattico: M. Ferretti, A. Conti, E. Spalletti (a cura di), *La documentazione dell'arte*, in W. Settimelli e F. Zevi (a cura di), *Gli Alinari fotografi a Firenze, 1852-1920*, Alinari, Firenze 1977, pp. 116-170; A.C. Quintavalle, *La fotografia e i suoi modelli*, in *Quale storia dell'arte* cit., pp. 61-69; S. Valeri, *La riproduzione fotografica nelle edizioni storico-artistiche*, in S. Marconi (a cura di), *Scritti e immagini in onore di Corrado Maltese*, Quasar, Roma 1997, pp. 17-24; M. Ferretti, *Immagini di cose presenti, immagini di cose assenti: aspetti storici della riproduzione d'arte*, in A.C. Quintavalle e M. Maffioli (a cura di), *Fratelli Alinari Fotografi in Firenze. 150 anni che illustrarono il mondo. 1852-2002*, Alinari, Firenze 2003, pp. 217-238. Per Carlo Ludovico Ragghianti e il cinema 1995; *Carlo Ludovico Ragghianti e il critofilm d'arte*, Campanotto, Udilano 2000.

⁸¹ Sull'uso didattico del catalogo: O. De Ferrari, *Catalogo e centro di documentazione come servizio pubblico*, in *Quale storia dell'arte* cit., pp. 169-175; A. Emiliani, *Nozione di bene cul-*

manuali⁸², gli indirizzi della critica nel secondo dopoguerra⁸³, l'educazione artistica nelle scuole professionali.

Alla luce di questi percorsi, i problemi che l'insegnante si trova ad affrontare sono così riassumibili: a) come insegnare l'arte per nodi tematici, e quali argomenti trascinare nel complesso percorso storico; b) il rapporto tra quanto insegnato in aula e le presenze artistiche sul territorio, dove non sempre si possono trovare opere "da manuale"; c) la traduzione del linguaggio figurativo in linguaggio descrittivo-narrativo per consolidare l'autonomia degli allievi nell'affrontare la disciplina; d) la consapevolezza del taglio critico da cui partire in rapporto alle finalità e agli obiettivi della programmazione. Inoltre, se il libro di testo ha il merito di compendiare e illustrare, non può sostituire i due aspetti fondamentali in cui si esprime la storia dell'arte: 1) le opere, che sono il corpo stesso dell'arte (il manuale le può solo surrogare con le riproduzioni); 2) la qualità "letterario-espressiva" del linguaggio della storiografia, delle fonti e della critica, che traduce in forma di testo scritto tali materiali⁸⁴.

Nel secondo anno di corso SSIS, i laboratori di simulazione didattica e le tesi di specializzazione sono stati il campo di prova in cui l'aspetto teorico e quello dell'esperienza nel "tirocinio diretto" si sono incontrati per trovare soluzioni alternative e interpretazioni del libro di testo. I percorsi dovevano tenere conto: a) del contesto scolastico in cui si andava a sperimentare il progetto: una lezione su Caravaggio può o deve essere impostata nello stesso modo in un liceo classico e in un istituto professionale? Oppure deve prevedere

turale, nozione di territorio e idea di cultura, in *Quale storia dell'arte* cit., pp. 179-190; S. Settis, *La formazione, la ricerca, la tutela, il sistema italiano*, in *Lo spazio, il tempo, le opere. Il catalogo del patrimonio culturale* cit., pp. 28-30; A. Emiliani, *Catalogo d'arte, conoscenza tra tempo e realtà*, in *Lo spazio, il tempo, le opere* cit., pp. 24-26; «Quaderni di Palazzo Pepoli Campogrande», 2006, 10 (numero monografico sulla didattica e il catalogo, con scritti di A. Stanzani, C. Giudici, S. Nicolini, O. Orsi, E. Palvesi, S. Borsetti, E. Tonelli, E. Frattarolo, M. Gaspari, C. Frisoni, I. Francia).

⁸² Per l'inquadramento dell'insegnamento medio della disciplina e i manuali: *La storia dell'arte nella scuola italiana*, numero monografico di «Ricerche di Storia dell'arte», 79, 2003 cit.; F. Bologna, *I metodi di studio dell'arte italiana e il problema metodologico oggi*, in *Storia dell'arte italiana I. Questioni e Metodi*, Einaudi, Torino 1979, pp. 165-282 (in particolare le pp. 240-282); M. Ferretti, *L'insegnamento della storia dell'arte e la formazione degli insegnanti*, pp. 95-100; sugli stereotipi della narrazione artistica: M. Ferretti, *L'O di Giotto, il leone di burro di Tonin e tante altre storie istruttive: gli artisti nella letteratura del Self-help*, in *Culture e libertà. Studi di Storia in onore di Roberto Vivarelli*, Edizioni della Normale, Pisa 2006, pp. 35-100.

⁸³ Sulle linee della critica d'arte dal secondo dopoguerra ad oggi: C. Franzoni, *I sensi e la memoria, o dell'osservatore osservato*, in S. Settis, *Iconografia dell'arte italiana 1100-1500: una linea*, Einaudi, Torino 2005, pp. XV-XXX; G. Didi-Huberman, *Storia dell'arte e anacronismo delle immagini*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.

⁸⁴ Sul rapporto tra letteratura e arti figurative importanti riflessioni in P.V. Mengaldo, *Tra due linguaggi. Arti figurative e critica*, Bollati Boringhieri, Torino 2005.

opportune declinazioni lessicali e interpretative che modifichino quella struttura univoca del manuale di cui si è detto? b) del rapporto con il territorio: i laboratori e le tesi-progetto avevano tra i più ovvi obiettivi quello di svolgere lezioni anche fuori dalle aule, per affrontare i materiali nella loro sede originale e nella loro identità fisica⁸⁵. Si è trattato, dunque, di condurre gli specializzandi a ideare unità didattiche su cose che, diversamente, resterebbero ignorate nell'attività in aula, mettendo in relazione la storia dell'arte insegnata a scuola con la concretezza degli oggetti.

In accordo con queste finalità, le lezioni e i laboratori di *Metodologie e didattiche della storia dell'arte*⁸⁶ hanno avuto come obiettivo anche quello di pensare approfondimenti su testi chiave della storiografia storico-artistica che orientassero gli specializzandi nella complessità e nell'articolazione dell'indagine critica. Sulla base della saggistica classica e più recente, la riflessione sul linguaggio della disciplina ha avuto tra i suoi scopi anche quello di elaborare un glossario aderente ai materiali e agli argomenti trattati, utile per declinare in modo non stereotipo e univoco le scelte lessicali con cui si affrontano i problemi⁸⁷. Il che non significa portare a scuola lezioni accademiche, ma, come insegnava Gombrich con la sua *Storia dell'arte*, porsi il problema di tradurre opportunamente il sapere "alto" selezionandone gli aspetti significativi per lavorare con gli allievi. Insomma, si è trattato di offrire al manuale quella prospettiva di lettura aperta, di stimolo, quindi anche selettiva, indicata come indispensabile in un seminario tenuto molti anni fa all'Università di Napoli sotto la guida di Ferdinando Bologna⁸⁸.

L'uso delle fonti e dei testi della critica ha aperto il campo anche a nuove ipotesi di lavoro transdisciplinare in cui i materiali artistici, storici e letterari sono accostati non seguendo un mero parallelismo cronologico (come spesso accade nelle storie evemenziali, della letteratura e nelle antologie che, negli ultimi due decenni, hanno fagocitato argomenti della storia artistica⁸⁹), ma

⁸⁵ Per la sola Bologna basti pensare che sono possibili "fuori dall'aula" lezioni su Giunta Pisano, Cimabue, Giotto, sull'architettura gotica e tardogotica, come su Michelangelo, Raffaello, Bernini, Algardi, i Carracci, la stagione neoclassica (penso a Palazzo Milzetti a Faenza), Morandi, solo per portare alcuni esempi illustri.

⁸⁶ Stesse finalità avevano, negli anni precedenti, i corsi e i laboratori di *Strumenti e tecniche della storia dell'arte* (destinati agli specializzandi di Educazione artistica, classi A028 e A025), e di *Metodi e strumenti della storia dell'arte* tenuti da chi scrive.

⁸⁷ Di un *Glossario* sono forniti oggi tutti i manuali, ma si tratta, per ovvi motivi, di uno strumento generale, non declinato sui casi particolari.

⁸⁸ *Analisi dei manuali di storia dell'arte: carenze e prospettive*, in *Quale Storia dell'arte* cit., pp. 16-17.

⁸⁹ Si pensi solo alle possibilità offerte da un testo come le *Vite* di Vasari sia letto come documento storico della fondazione di un nuovo linguaggio per la storia dell'arte, sia come esempio di letteratura italiana; lo stesso si potrebbe dire per Baudelaire critico d'arte, letto nell'originale francese ma anche nella traduzione italiana, di cui si possono selezionare pagine bellis-

come ricerca di nessi sensati e verificabili tra gli argomenti trattati. Alcuni degli elaborati pensati dagli specializzandi hanno utilizzato i materiali dell'arte e della letteratura (artistica e non) per ampliare la prospettiva di lettura delle opere, senza venire meno al rigore della selezione in funzione didattica⁹⁰.

La forma del laboratorio, a partire dall'anno 2002-2003, ha avuto come punto fermo la costruzione di un percorso e/o unità didattica con alcune tappe fondamentali:

1. Bibliografia ragionata, con eventuali *abstract*.
2. Individuazione dei destinatari (scuola, classi, studenti) dell'Unità Didattica.
3. Presentazione dell'argomento scelto per l'Unità Didattica e le motivazioni didattico-disciplinari collegate alla scelta⁹¹.
4. Ipotesi di lavoro sui materiali presenti sul territorio collegabili all'Unità Didattica⁹².
5. Criteri di scelta dei materiali visivi (immagini) e dei testi da presentare a lezione.
6. Presentazione dei criteri adottati per le lezioni.
7. Redazione di un testo "adatto" per una lezione "esemplare".
8. Ideazione di una visita guidata legata al percorso.
9. Attività di laboratorio per gli studenti.
10. Proposta per verifiche formative (in itinere) e sommative.
11. Proposta di percorsi interdisciplinari motivati⁹³.

sime su arte e artisti, o di Zola, o di Wilde, solo per citare pochissimi esempi tra i molti offerti dalla letteratura artistica, dalla poesia e narrativa italiana e straniera.

⁹⁰ Molti di questi elaborati, sperimentati anche in classe, sono percorsi già utilizzabili per lezioni e per itinerari di lavoro da fare a scuola e da affiancare al manuale.

⁹¹ Per la classe A061, nell'a.a. 2006-2007, il laboratorio di *Metodologie e didattiche della storia dell'arte* ha voluto evidenziare problematiche di tipo relazionale col tema: *Distanze, diversità, differenze: laboratorio su forme "altre" delle arti figurative*. L'esercitazione di laboratorio chiedeva il progetto di una unità didattica su forme di arte generalmente non contemplate nei programmi scolastici e nei manuali e alternative al "canone" artistico stabilito nelle aule scolastiche; ma osservava come, nell'affrontarli, bisognasse tenere conto che esse, soprattutto nell'ultimo secolo, si sono sedimentate nel "gusto" di massa: Arte Naive, Arte popolare (in particolare ex-voto dipinti), Arte del terzo mondo, Arte e follia, Arte infantile, Arte al femminile.

⁹² Attenzione ai materiali sul territorio è stata data in particolare nei laboratori di *Metodi e strumenti della storia dell'arte* svolti in collaborazione con l'insegnamento di *Museologia* (Prof.ssa Alessandra Rizzi) per le classi di insegnamento A061 (Storia dell'arte) e A028 e (Educazione artistica): negli anni accademici 2002-2003, a partire dai materiali conservati nelle raccolte del Museo Civico Medievale di Bologna, e 2005-2006, da un'opera presente sul territorio si chiedeva di elaborare un percorso didattico da 4 a 10 ore.

⁹³ Sul tema del rapporto didattico tra storia dell'arte e materie letterarie, in funzione della riflessione sulla lingua, è stato pensato il Laboratorio di *Metodologie e didattiche della storia dell'arte* dell'a.a. 2008-2009: *Parola e immagine: laboratorio tra arte e letteratura*. Specialmente si chiedeva di comprendere nella formulazione dell'Unità Didattica, accanto all'oggetto artistico, testi letterari (narrativi e poetici) e testi di letteratura artistica (antica e contemporanea), motivandone la scelta.

12. Mezzi e strumenti da adottarsi nel percorso didattico.
13. Stesura di un glossario inerente al tema trattato e derivato dai testi di critica e storiografia consultati per la realizzazione dell'unità didattica.
14. Schede di lettura guidata dei manufatti, utili per avviare e consolidare negli allievi le competenze di analisi e per stimolare al confronto fra gruppi⁹⁴.

Qualche anno fa, Massimo Ferretti si chiedeva se «[...] avviare alla pratica della tutela, all'università, potrà mai essere cosa diversa da insegnare storia dell'arte, archeologia [...]»⁹⁵. Oggi, crediamo di poter affermare che, se la formazione di base degli insegnanti di storia dell'arte in ambito disciplinare deve essere analoga a quella dei colleghi specialisti della materia che si indirizzano verso altri impieghi, diversa deve essere la riflessione critica sulla declinazione e sull'uso di questo sapere per orientarsi e progettare il proprio lavoro.

Abstract

La storia del manuale di storia dell'arte corre parallela all'introduzione della disciplina a scuola. A partire dalla riforma di Giovanni Gentile, alla metà degli anni Venti, la critica d'arte è intervenuta sull'insegnamento scolastico mettendo in evidenza la necessità di insegnare prima di tutto il metodo di analisi e comprensione delle opere. Tuttavia, la pratica dell'insegnamento si è spesso allontanata da queste indicazioni e ha percorso per lo più l'iter cronologico. Nella seconda metà del Novecento la didattica della storia dell'arte si è sovrapposta alla pratica della didattica museale e le principali innovazioni sono arrivate alla scuola dalla pedagogia legata alla conoscenza del patrimonio culturale. Oggi, si rende necessaria una rivisitazione dei metodi di insegnamento scolastico, soprattutto alla luce di una visione antropologica della disciplina che aiuta a un approccio più libero con la varietà dei materiali a disposizione sul territorio.

⁹⁴ Su questo problema si è concentrato il Laboratorio di *Didattiche e metodologie della storia dell'arte* dell'a.a. 2007-2008: *Redazione di una scheda di lettura di un'opera*. L'elaborato doveva proporre una serie di punti/domande rivolte agli studenti per renderli autonomi nell'esercizio di osservazione, analisi, sintesi e relazione sulle opere d'arte, sia in riproduzione che in presenza, per manufatti mobili (dipinti, oreficerie, sculture, beni archeologici etc.) e per architetture. La scheda doveva includere, oltre ai punti di domanda, anche eventuali esempi-guida per gli studenti. Pur partendo dagli esempi di scheda OA (Opera d'Arte) essa non doveva banalmente ricalcare il modello, ma, pensando come destinatari gli studenti, doveva servire come percorso per apprendere gli aspetti disciplinari attraverso l'analisi di un'opera.

⁹⁵ M. Ferretti, *L'insegnamento della Storia dell'arte e la formazione degli insegnanti* cit., p. 99; Bologna.

Parole chiave: Manuale di storia dell'arte - Critica d'arte - Didattica della storia dell'arte - Didattica dei musei e dei beni culturali - Pedagogia del patrimonio - Esercitazioni di laboratorio.

Abstract

The life of art history text-book for high schools begins when the discipline was embodied in Italian school programs. Since the mid-Twenties of the last century, many Italian art critics have written about art teaching, emphasizing the need to teach the method of analysis and seeing the works themselves before facing the history of artists and art in a chronological order. Nevertheless, teachers have often preferred to run over the road of the chronological method. In the second half of the Twentieth century the teaching method for art history had often been close to the museum learning and the most significant innovation in teaching methods had come from the heritage classes and museum experiences. Nowadays, it becomes necessary an innovation in methods of school-teaching, even in the light of an anthropological approach to the materials which the teacher can use for his work. The art laboratory lessons in the School for Teachers of Art of the SSIS in Bologna had made an attempt in this direction.

Key words: Art history text-book - Art criticism - Teaching art history at school - Museum learning - Heritage learning - Work in team and laboratory lessons.

“SAPER VEDERE..”



TREVES-TRECCANI-TUMMINELLI
EDIZIONI FRATELLI TREVES - MILANO-ROMA
n. 35 - XI

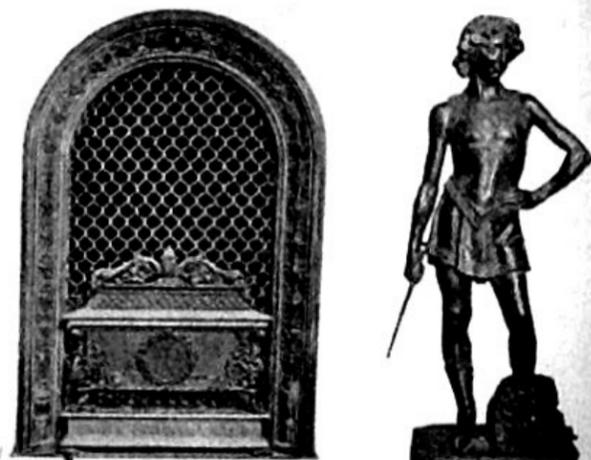
Fig. 1 - Matteo Marangoni, *Saper vedere*,
Treves-Treccani-Tumminelli, Edizioni
Fratelli Treves, Milano-Roma 1933.



Fig. 3 - L'aula per l'insegnamento della storia dell'arte presso l'Istituto d'Arte di Firenze alla metà degli anni Venti del Novecento.



119. FIRENZE, MUSEO NAZIONALE. ERCOLE E ANTEO (ANTONIO POLLAIUOLO). (Fot. Basso)
120. FIRENZE, MUSEO NAZIONALE. BUSTO DI IGNAZIO (ANTONIO DEL POLLAIUOLO). (Fot. Basso)

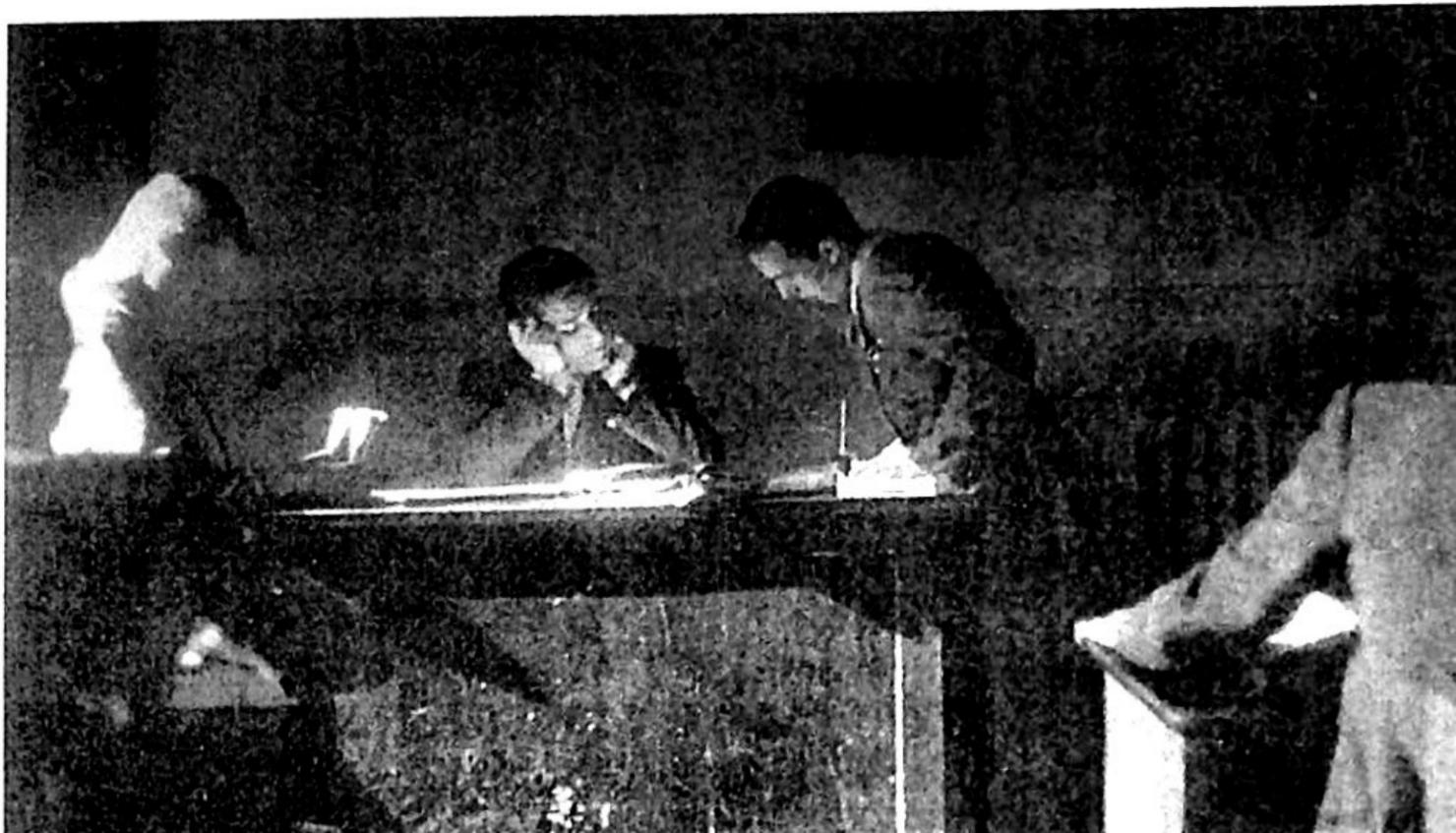


121. FIRENZE, SACRESTIA DI SAN LORENZO. MONUMENTO A GIOVANNI E PIERO DE' MEDICI (VERROCCHIO). (Fot. Basso)
122. FIRENZE, MUSEO NAZIONALE. IL DAVID (VERROCCHIO). (Fot. Basso)



Fig. 118
sieno psicologica. Nei rilievi bellissimi delle *Arti liberali* e delle *Virtù*, che ornano la base della tomba, le stoffe si arruffano sottili e fanno risaltare le membra tonde e scattanti.
Di poco anteriore a quest'opera è la *Tomba d'Isacco VIII* in San Pietro (1492), meno originale della precedente, nella quale, sia pure con intenti nuovi, l'artista ha ripreso il motivo del sepolcro eretto contro la parete.
La sua visione si esplica, però, ancora più felicemente in alcune sculture di carattere non monumentale: per esempio, nel bronzetto di *Ercole e Anteo* e nel *Busto d'ignazio*, in terracotta, entrambi nel Museo nazionale di Firenze. Nel primo la linea cospirata imprime alle due immagini avvinghiate uno straordinario senso di forza e di sforzo; nel secondo, il disegno risentito dei lineamenti e la tensione della testa e del collo danno all'ermetico volto giovanile un carattere di energia e di nobiltà, quanto mai suggestivo.

Andrea di Cione, detto il Verrocchio (1435-1488), ha trovato pure nella linea un valido mezzo espressivo: ma la sua è una linea meno impetuosa, che s'accorda con i piani, invece di predominare su essi; e se anch'essa imprime loro una vibrante vita pittorica, è vita ben diversa da quella degli effetti donatelliani e pollaiuoleschi: priva d'ogni



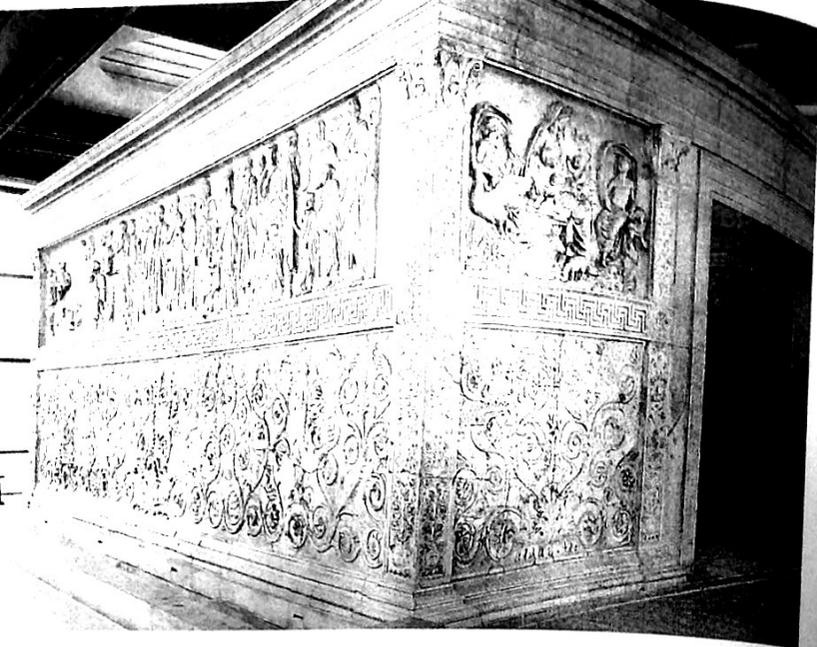


Fig. 3 – Roma, Ara Pacis Augustae: veduta dell'angolo sud-orientale (da D.E.E. Kleiner, *Roman Sculpture*, Yale University Press, New Haven-London 1992).



Fig. 4 – Roma, Musei Vaticani: Augusto di Prima Porta (da P. Liverani, *L'Augusto di Prima Porta*, in AA.VV., *I colori del bianco. Policromia nella scultura antica*, De Luca, Roma 2004).

Il mondo di Internet e la storia dell'arte

Claudio Franzoni

È quasi scontato affermare che la didattica di una materia debba adeguarsi ai mutamenti interni alla disciplina stessa, ma anche al contesto culturale e sociale di ricezione; per nulla scontato è invece individuare compiutamente la fisionomia di tale contesto e scoprire in che modo sia effettivamente cambiato rispetto anche a pochi decenni orsono.

Scegliamo come riferimento gli anni Settanta, il decennio in cui si sono formati, nelle scuole superiori e nelle università, molti degli insegnanti oggi in servizio; da allora, per quanto riguarda la storia dell'arte, abbiamo assistito a un notevolissimo allargamento dell'offerta culturale e su più fronti: la ricerca in senso stretto con le relative pubblicazioni specialistiche, la produzione editoriale connessa al mondo delle mostre, i manuali scolastici, la pubblicistica divulgativa¹; nello stesso tempo – per quanto su un piano in parte differente – la discussione sui beni culturali svoltasi a partire da quegli anni nel nostro paese ha senz'altro avuto un peso rilevante nella sensibilità comune e dunque pure nelle attese degli alunni e delle famiglie². Molto meno facile è cogliere l'incidenza che l'impressionante diffusione e utilizzo dei mezzi di comunicazione di massa hanno avuto sull'*habitus* culturale e in particolare – quello che più interessa qui – sulle conoscenze, sulla sensibilità e sulle potenzialità estetiche degli alunni negli anni Duemila. Al di là dei luoghi comuni (la "civiltà dell'immagine"), che cosa comporta infatti essersi formati in un contesto culturale che utilizza dati del visibile con enorme intensità e frequenza, e in situazioni estremamente differenziate?

Se il panorama, in questo senso, non si fosse già arricchito (e complicato) abbastanza tra gli anni Settanta e Ottanta, negli anni Novanta e oggi stesso la straordinaria diffusione degli strumenti informatici e l'arrivo di Internet hanno contribuito ulteriormente a modificare, rispetto ai decenni precedenti, il

¹ Sul tema della divulgazione storico-artistica dagli anni Sessanta, cfr. le osservazioni di C. De Seta, *Perché insegnare la storia dell'arte*, Donzelli, Roma 2008, pp. 33 e sgg.

² Sulla ricaduta scolastica del nuovo approccio ai beni culturali, cfr. C. De Seta, *Perché insegnare la storia dell'arte ... cit.*, pp. 44 e sgg.

possibile quadro di riferimento estetico di giovani e adulti da una parte, il repertorio di mezzi e strumenti a disposizione della disciplina dall'altra³. Ancora prima e poi in parallelo all'estendersi di Internet, abbiamo assistito a una notevole attenzione al multimediale: il CD-ROM, in particolare, ha infatti consentito inedite opportunità di combinare testi, suoni e immagini; sono così apparsi sul mercato prodotti anche ben confezionati e attraenti, ma non per questo immediatamente validi sotto il profilo didattico⁴.

La presenza della storia dell'arte sul Web – come del resto per ogni altra disciplina – è estremamente vasta e variegata: il sito DMOZ (Open Directory Project) censisce sotto la voce «Art History» (peraltro sotto-voce di «Arts» che ha addirittura 259.705 rimandi) ben 2389 siti. L'impressione è certamente caotica, tanto più che portali ufficiali di istituzioni (musei, università, biblioteche) si mescolano a siti curati da singoli esperti (o appassionati); ma il panorama, con tutte le sue diseguglianze e possibili cadute di livello, è certamente attraente, e l'offerta è in generale ricchissima tanto per la ricerca, quanto per la conservazione e la didattica⁵. In questo scenario così vasto salta agli occhi la sproporzione tra l'offerta straniera – prevalentemente di area anglosassone – e quella italiana, con la conseguente necessità, per chi si accinga a usare la Rete, di dover fare i conti con la lingua inglese e, in secondo luogo del tedesco e del francese; anche se questa non è certo la sede per fare bilanci, occorre osservare come nel nostro paese l'assenza di banche-dati paragonabili a quelle a disposizione, ad esempio, in Francia, sia compensata dalla presenza di siti monografici, come vedremo, di ottima qualità.

Viste appunto le dimensioni del fenomeno, è improponibile tentare qui una descrizione completa dei siti relativi alla storia dell'arte su Internet, ma è possibile tracciarne almeno una sorta di mappa tipologica.

Portali di orientamento

Proprio perché il materiale a disposizione è estremamente vario e vasto, sono senz'altro utili quei portali di orientamento, che consentono uno sguardo d'insieme alle risorse a disposizione: un esempio è appunto ART HISTORY RESOURCES (<<http://witcombe.sbc.edu/ARTHLinks.html>>), oppure le rassegne delle banche di dati online (Datenbank-Infosystem, DBIS) del Kunsthi-

³ Su questi temi cfr. anche A. Sbrilli, *L'informatica orientata alla Storia dell'Arte*, in *I mestieri dell'arte*, a cura di C. Volpi, Electa, Milano 2007, pp. 98-101.

⁴ Occorre aggiungere che il notevolissimo perfezionamento e la conseguente mobilità dei mezzi *hardware*, è stata spesso causa della rapida obsolescenza di certo *software* e anche di molti di questi prodotti, inutilizzabili su macchine nuove e dunque "scaduti" nel giro di pochi anni.

⁵ Per quadro generale aggiornato, anche se per forza in continuo cambiamento, cfr. le considerazioni di A. Mérot, *L'histoire de l'art en ligne*, in «Revue de l'Art», 2008, 3, pp. 5-9.

storisches Institut di Firenze, (<http://rzblx10.uni-regensburg.de/dbinfo/dbliste.php?bib_id=khifi&colors=7&ocolors=40&lett=c&collid=KI>) o della stessa Sistema Bibliotecario di Ateneo dell'Università di Bologna, (<<http://www2.sba.unibo.it/cgi-bin/bdati/banchedati.pl?keys=Storia%20dell'arte>>). Utile anche ART LINKS ON THE WORLD WIDE WEB (<http://www.bc.edu/bc_org/avp/cas/fnart/Artweb_frames.html>); nelle sue articolazioni in parte tradizionali, in parte conformate appunto al meccanismo della Rete, l'indice interno⁶ rende bene l'idea della vastità delle possibilità offerte dalla Rete (tanto più che molti di questi rimandi sono ad altre raccolte di *link* e non solo a singoli siti), ma anche della difficoltà nel mettere ordine in un mondo in continua evoluzione e realizzato da soggetti tra loro molto diversi. Esempio, proprio per l'organicità e la chiarezza di impostazione, il portale del Dipartimento di Storia Antica dell'Università di Bologna che introduce a tutti gli aspetti dell'antichistica, con un certo riguardo anche all'archeologia e alla storia dell'arte antica: la RASSEGNA DEGLI STRUMENTI INFORMATICI PER L'ANTICHITÀ (<<http://www.rassegna.unibo.it/index.html>>).

Banche di dati

Tra le banche-dati a disposizione spicca senz'altro, per dimensioni e facilità d'uso, JOCONDE (<<http://www.culture.gouv.fr/documentation/joconde/fr/pres.htm>>), che si propone come «Catalogue des collections des Musées de France»; questo ambizioso obiettivo – tanto più che si riferisce ad «Archéologie, beaux-arts, arts décoratifs, ethnologie, histoire, sciences et techniques» – non è per nulla contraddetto dalla realtà, se si pensa che JOCONDE presenta oggi 366.000 schede di oggetti appartenenti a 282 musei e che 200.000 di queste schede sono corredate da fotografie. La ricerca avviene attraverso una griglia piuttosto articolata, ma non per questo meno maneggevole; è anche possibile seguire percorsi tematici già predisposti attraverso le collezioni francesi (ad esempio: «Il Medioevo», «Picasso», ma anche «Lo sport», «Le cartoline postali», «Parrucche e capelli», «Gli avori», «I manifesti pubblicitari»).

⁶ «Calendars of Art Events, Art History Course Materials Online, Visual Literacy, Art Education, Image Collections and Digital Imaging Information, Starting Points in the Arts - Resource Guides, Iconography, Web Searching in the Arts, Art Databases & Reference, Citation Style Guides, General Reference Sources, Book and Film Sources, Listserves and Newsgroups, Texts Online, Travel, Topics in Art History (Ancient Art, Architecture, Belgian Art and Culture, French Art, Film Studies, Medieval Studies, Mythology, Native American Art, 18th Century Art, Nineteenth Century Art, Twentieth Century Art, Contemporary Religious Artists, Eastern European Art, Non-Western Art, Photography, Sculpture, Surrealism, Museums, Renaissance, Baroque, War Art / Art and War, Women Artists, Auctions, Art Journals Online, Careers, Conservation, Grants, Professional Associations, Photo Sources, Other Libraries, Art Programs - University Departments, Art Sites, Galleries and Special Exhibitions, Art Therapy, Art and Computers)».

Sempre in Francia va segnalato, all'interno del portale dell'INHA (Institut National d'Histoire de l'Art), il "Répertoire des tableaux italiens dans les collections publiques françaises (XIIIe-XIXe siècles)" (<<http://www.inha.fr/spip.php?rubrique339>>). Un "archivio digitale per la consultazione di manoscritti rinascimentali di storia della tecnica e della scienza" è quello offerto dal progetto E-LEO della Biblioteca Leonardiana (<<http://www.bibliotecaleonardiana.it>>). Un sorprendente – anche per l'accessibilità – *database* sui disegni della Biblioteca Ambrosiana si trova sul sito della stessa istituzione (<<http://www.ambrosiana.it/ita/index.asp>>), nel quale del resto si incontrano tanti altri materiali pertinenti, tanto della biblioteca, quanto della pinacoteca annessa.

Non si tratta di un vero e proprio *data-base*, ma ARTCYCLOPEDIA (<www.artcyclopedia.com>) consente comunque una facilissima e spesso efficace ricerca di immagini; il portale permette infatti una ricerca per artista e/o per titolo dell'opera, e di fatto mette in contatto diretto con le *homepage* del museo che conserva l'opera.

Periodici online

Già da tempo sono presenti sul Web le riviste specialistiche; la casistica è piuttosto varia, per contenuti, per periodicità, per le modalità di lettura: abbiamo infatti riviste solo *online*, ma anche riviste tradizionali che, magari a pagamento, possono essere lette anche via Internet. Strumento importante è certamente il BOLLETTINO TELEMATICO DELL'ARTE (<<http://www.bta.it/fro/2008/11/27/a0/index.html>>); tra l'altro da qui si accede a una utilissima rassegna di riviste *online* relative alla storia dell'arte e ai BBCC. Tra queste è interessante PREDELLA, rivista del Dipartimento di Storia delle arti dell'Università di Pisa⁷ (<<http://www.arte.unipi.it/predella/Predella011/page11.htm>>). Nonostante abbia un taglio molto preciso – "la tradizione classica nella me-

⁷ Dalla *homepage*: «Dalla comune, volenterosa intesa di alcuni dottorandi e specializzandi del nasce l'idea di una pubblicazione ... che, echeggiando nel nome il già esistente periodico della Scuola di specializzazione, "Polittico", ma rinunciando agli apparati delle note, punti all'attualità, alla dimensione effimera del quotidiano, alla vivacità del dibattito critico, in una prospettiva per quanto possibile aperta, programmaticamente avversa agli specialismi e orientata invece al dialogo tra le discipline. Con il tono umile e dimesso che si addice a delle storiette racchiuse in una predella, con semplicità e fantasia, con piglio vivace e, all'occorrenza, provocatorio, con lampi brevi e mirati, l'aspirazione è di raccontare, e commentare, alcuni fatti dell'arte di oggi e del passato, magari ponendosi qua e là qualche interrogativo sul futuro. Recensire mostre, libri, convegni, spettacoli teatrali, film, ricercando un punto di vista che sia, almeno nelle intenzioni, stimolante e non-convenzionale; ma anche assolvere una fondamentale funzione informativa, rivolta innanzitutto agli utenti dell'ateneo pisano – in particolare dell'area umanistica, discutendo e aggiornando sia la situazione sotto il profilo legislativo (in tempi di riforme continue e di orizzonti europei il tema è quantomai attuale) sia la promozione o segnalazione di eventi e iniziative di carattere culturale, specie di quelle meno pubblicizzate ma non per questo meno interessanti».

moria occidentale" – la rivista solo *online* ENGRAMMA (<<http://www.egramma.it/eOS/index.php>>), costituisce certamente un punto di riferimento importante per la varietà, la vastità e la qualità degli argomenti affrontati; anche il profilo didattico non è da sottovalutare, se si guarda, ad esempio, all'attenzione con cui si osserva la ricezione contemporanea del classico, nella letteratura, nella pubblicità, nel cinema.

Non è propriamente una rivista, ma HISTARA-LES COMPTES RENDUS (<<http://histara.sorbonne.fr>>) consente un aggiornato panorama delle ricerche recenti, in quanto "pubblica recensioni scientifiche in tedesco, inglese, francese e italiano, nel campo dell'archeologia, della storia dell'arte e delle discipline connesse (estetica, archeometria...)".

I beni culturali

Sono naturalmente facilmente raggiungibili i siti del WORLD HERITAGE CENTER (<<http://whc.unesco.org/>>), dell'ICOMOS, International Council on Monuments and Sites (<www.icomos.org>), e, naturalmente, del Ministero per i Beni e le Attività Culturali (<<http://www.beniculturali.it>>)⁸. Può essere utile anche un confronto con paesi europei con un patrimonio complessivamente molto diverso dal nostro, come la Svizzera: NIKE, Nationale Informationsstelle für Kulturgüter-Erhaltung (<<http://www.nike-kultur.ch/index.php?id=78>>). Certamente utile anche sotto il profilo didattico il portale del VIRTUAL HERITAGE NETWORK (<<http://www.virtualheritage.net/home.htm>>), organizzazione internazionale che promuove appunto l'utilizzo di tecnologie informatiche utili alla divulgazione e alla didattica.

La letteratura artistica

In questo settore il nostro paese offre strumenti di grande rilevanza, a cominciare dal progetto SIGNVM (Centro di ricerche informatiche delle discipline umanistiche) della Scuola Normale Superiore (<<http://www.signum.sns.it>>); da questo indirizzo si accede a diversi progetti, tra i quali si segnalano l'edizione digitale de *Le vite de' più eccellenti pittori scultori e architettori* di Giorgio Vasari nell'edizione Giuntina e Torrentiniana; e inoltre il CORPUS INFORMATICO BELLORIANO⁹, ma anche il sito ufficiale della Torre di

⁸ Cfr. M. Rossi, *L'informazione in rete per i beni culturali*, in *Comunicazione multimediale per i beni culturali*, a cura di M. Rossi e P. Salonia, Addison-Wesley, Milano 2003, pp. 3-23.

⁹ Dall'introduzione: «Il progetto ha previsto la memorizzazione di tutti gli scritti noti (editi ed inediti) di Giovan Pietro Bellori e del relativo corredo iconografico. Sono contemplate quattro tappe, corrispondenti a quattro distinti cd-rom muniti di una pubblicazione illustrativa. Il Corpus Informatico Belloriano costituisce un'appendice preziosa dell'Archivio di fonti storico-artistiche del Centro. Il sistema informatico, appositamente creato da ricercatori del Centro, permette un approccio molteplici ai testi belloriani: è possibile ricercare sequenze di caratteri, parole, frasi, espressioni complesse, ricavare frequenze e concordanze, analizzare fenomeni linguistici particolari, identificare e ricercare in serie ordinata toponimi, antroponomi,

Pisa¹⁰. Altrettanto preziosa è l'esperienza di MEMOFONTE (<<http://www.memofonte.it/home/>>), che ha come obiettivo l'"Elaborazione Informatica delle Fonti Storico Artistiche", e consente così l'accesso a materiali di grande varietà: inventari, carteggi, descrizioni, guide, scritti vari¹¹. La storia del collezionismo, che in MEMOFONTE è uno dei temi privilegiati, non è così facilmente riscontrabile su Internet; si possono però segnalare almeno due siti dedicati alle *Kunst- und Wunderkammer* (<www.kunstkammer.at> e <<http://www.a-website.org/mnemosyne/arrange/pages/6wunder.html>>).

Iconografia

Per quanto riguarda gli studi iconografici, il portale MNEMOSYNE (<<http://www.mnemosyne.org/>>) offre un panorama molto ricco impostato secondo il sistema "Iconclass"; all'interno, per la verità di navigazione non sem-

fonti, date e iscrizioni. Funzioni particolari consentono la gestione all'interno dei testi di brani citati da altri autori. È stato così possibile identificare le citazioni esplicite presenti in tutta l'opera belloriana utili per ricostruire il sistema di lavoro dell'erudito. In via sperimentale sono state introdotte particolari funzioni (Connotatori) che permettono di evidenziare alcuni itinerari tematici all'interno del corpus, rilevando, ad esempio, l'attenzione di Bellori per i nuclei collezionistici, i luoghi di ritrovamento degli oggetti archeologici, i restauri, il frequente ricorso dello scrittore all'uso di testimonianze numismatiche per confermare un'iconografia, o confermare una datazione, o contestualizzare un dato storico, usare un simbolo ecc. Un raffinato sistema di gestione di immagini consente inoltre di poter confrontare testi e immagini, ed offre uno strumento indispensabile per la consultazione degli atlanti illustrati belloriani; la corretta lettura delle immagini è resa possibile da potenti funzionalità grafiche che consentono la gestione e l'elaborazione (ingrandimenti) di immagini, nonostante le esigenze della rete, di buona qualità».

¹⁰ Dall'homepage: «Il sito ufficiale della Torre pendente di Pisa, realizzato per Il Comitato per la Salvaguardia della Torre di Pisa raccoglie, oltre a dettagliate informazioni di carattere storico sul famoso monumento, una accuratissima galleria fotografica di oltre 6.400 immagini, raffiguranti ogni particolare della torre e fruibili mediante percorsi virtuali studiati sul campanile. Il sito propone inoltre un archivio di oltre 30.000 fonti documentarie, suddivise tra bibliografiche, archivistiche, iconografiche ed archeologiche riguardanti la Torre, dall'anno della sua fondazione fino ai giorni d'oggi».

¹¹ Dall'homepage: «Fondata a Firenze nel 2000 da Paola Barocchi, la Memofonte propone, come Associazione, la pubblicazione on-line di fonti testuali e figurative di non facile consultazione e reperibilità nell'ambito della storiografia artistica e della storia del collezionismo dal XV al XX secolo. Divenuta Fondazione (dal dicembre 2006), la MEMOFONTE, intende rafforzare la propria identità e rendersi più disponibile allo scopo istituzionale per offrire aggiornati strumenti di ricerca e conservazione nel campo dei Beni Culturali. La Fondazione mira inoltre ad integrare la lunga esperienza di editoria tradizionale (legata allo Studio per Edizioni Scelte S.P.E.S.) in modo da offrire una agevole comparazione di varie edizioni fondamentali e l'accesso a manoscritti inediti la cui entità non può consentire altro che un trattamento informatico. I risultati ottenuti nella qualità dei materiali offerti e nella notevole fruizione, suggeriscono la promozione di nuove collaborazioni con Enti culturali e Università, in modo da integrare gli Archivi fino ad oggi costituiti con una didattica mirata ai diversi progetti di ricerca».

pre facile e intuitiva, si trovano approfondimenti iconografici preziosi. Collegato a questo sito – ma ad accesso riservato – è il portale ARKYVES (<<http://www.arkyves.org/welcome>>), che, come recita l'homepage è un «database di immagini e testi, e un punto d'incontro per chiunque voglia studiare le immagini e fare pubblicazioni su di esse. Offre una affascinante collezione di fonti visuali e testuali, nonché una bibliografia che mette a fuoco la storia della cultura visiva». Va poi segnalato ICONOS (<www.iconos.it>), promosso dalla cattedra di Iconografia e Iconologia del Dipartimento di Storia dell'Arte della Facoltà di Scienze Umanistiche dell'Università di ROMA «La Sapienza», orientato alla catalogazione di soggetti mitologici nella storia dell'arte¹².

Esistono approfondimenti su singoli temi iconografici, anche in siti non specialistici, come quello dedicato a sant'Agostino (<<http://www.cassiciaco.it/ITA/Default.htm>>) e contenente un'accuratissima casistica di iconografie relative al santo; una ricchissima raccolta di immagini su san Sebastiano si trova invece in ICONOGRAFIA DI SAN SEBASTIANO NELL'ARTE FIGURATIVA ITALIANA (<<http://www.sansebastiano.com/copertina.htm>>), dallo stesso indirizzo si accede a un database sui «Cicli pittorici dedicati ai Santi nella pittura italiana del Seicento».

Anche se per ora ospita solo tre opere, il sito dal titolo ARTE E CATECHESI, TRE LETTURE INTERATTIVE DEI GRANDI CAPOLAVORI DELLA STORIA DELL'ARTE (<http://www.marilenaferri-fmr.it/it/attivita/arte_sacro-arte_catechesi.php>) propone l'analisi iconografica di tre dipinti, il *Trittico dei Sette Sacramenti* di Rogier van der Weyden, la *Trinità* di Masaccio e la *Disputa del SS. Sacramento* di Raffaello nelle Stanze Vaticane¹³.

Periodi e temi

Come era facilmente prevedibile, Internet presenta materiali di storia dell'arte anche secondo un'organizzazione per periodi e per temi. Per quanto riguarda, ad esempio, l'antico, il PERSEUS PROJECT (<<http://www.perseus.tufts.edu>>) consente il reperimento di testi, ma anche di una enorme quantità di materiali archeologici, grazie a un motore di ricerca interno abbastanza

¹² Dall'homepage: «ICONOS nasce da una esigenza di catalogazione iconografica dei soggetti profani – ed in particolare mitologici – nell'ambito degli studi storico-artistici. Riconoscere un determinato soggetto mitologico di un'opera figurativa presuppone una conoscenza non soltanto artistico-visiva, ma anche letteraria. I repertori esistenti forniscono però indicazioni soltanto parziali sulle origini, gli sviluppi e la diffusione di un tema mitografico e raramente collegano tra loro la tradizione iconografica e quella testuale».

¹³ Dall'introduzione: «Con il progetto di ricerca "Arte e Catechesi", nato in collaborazione con l'Istituto Veritatis Splendor di Bologna, la Fondazione Marilena Ferrari-FMR propone una selezione di immagini del patrimonio artistico di tutti i tempi quale strumento di comunicazione della verità della Chiesa cattolica creando un autentico itinerario di catechesi attraverso l'arte. On line le letture interattive dei tre capolavori rinascimentali di Raffaello, Masaccio e Rogier Van der Weyden».

facilmente utilizzabile. Ma gli strumenti disponibili sul Web sono molto vari, come EINFÜHRUNG IN DIE ANTIKE MYTHOLOGIE (<http://online-media.uni-marburg.de/kunstgeschichte/sds/free/startseiten/31-antike-mythologie_glied.html>), una guida alla mitologia antica, che rientra nel progetto SCHULE DES SEHENS (v. sotto). Uno sguardo del tutto femminile verso l'antico, e dunque anche verso l'arte classica, è quello proposto da DIOTIMA (<<http://www.stoa.org/diotima>>). Ricchissimo per le immagini relative alla scultura, alla glittica e, naturalmente, alla ceramica greca è il portale del BEAZLEY ARCHIVE di Oxford (<<http://www.beazley.ox.ac.uk/index.htm>>), accessibile tanto alle ricerche avanzate, quanto ai percorsi divulgativi.

La ricostruzione grafica, da sempre mezzo imprescindibile nella ricerca archeologica e negli studi di storia dell'arte antica, trova uno spazio privilegiato in Internet e si presta benissimo a un uso didattico; un esempio è senz'altro, al di là dei possibili aspetti discutibili, la ricostruzione del Foro di Traiano (<http://www.ust.ucla.edu/ustweb/Projects/trajans_forum.htm>) promossa alcuni anni fa dal Getty Center di Los Angeles¹⁴.

Per quanto riguarda la storia della tradizione classica, oltre alla già citata rivista online ENGRAMMA (<<http://www.engramma.it>>), va segnalato il progetto UTPICTURA18 (<<http://galatea.univ-tlse2.fr/pictura/UtpicturaServeur/Presentation.php>>), un programma di ricerca promosso dall'università di Toulouse-Le Mirail teso a osservare le interazioni tra testo e immagine dal medioevo al Settecento¹⁵. Un ipertesto altrettanto utile, anche se di diversa impostazione in quanto legato alle ricerche di un solo studioso (Michael Greenalgh) è THE CLASSICAL TRADITION IN ART (<http://rubens.anu.edu.au/new/books_and_papers/classical_tradition_book/index.html>). Il tema della "fortuna della statuaria antica nei repertori a stampa" è al centro di MONUMENTA RARIORA (<<http://mora.sns.it>>), anche in questo caso promosso dalla Scuola Normale Superiore di Pisa; la ricerca si può svolgere partendo dalle fonti (iscrizioni, fonti iconografiche, bibliografiche, archivistiche), oppure partendo dalle opere; ma si possono anche scorrere direttamente le pagine e le immagini de «Gli atlanti», ad esempio l'*Antiquarum statuarum Urbis Romae (...)* liber di Giovan Battista Cavalieri.

¹⁴ Dall'introduzione: «A real-time visual simulation model of the Forum of Trajan, the largest of the Imperial Fora in the Forum Romanum, was commissioned in 1996-1997 by the J. Paul Getty Trust for 'Beyond Beauty: Antiquities as Evidence,' one of the major opening exhibitions at the Getty Center in Los Angeles».

¹⁵ Dall'*homepage*: «L'enjeu du projet est d'étudier les relations entre texte et image du moyen âge jusqu'aux Lumières. Pour cela, une base de données iconographiques a été constituée, dont le contenu se développe régulièrement: les images font l'objet d'une indexation classique (auteur, date, localisation... etc), mais aussi d'une indexation par objet et par dispositif permettant des rapprochements inédits. L'indexation détaillée des sources textuelles permet enfin une utilisation systématique du matériau iconographique pour l'analyse littéraire (...)».

È relativamente molto ampia l'offerta di immagini di manoscritti medievali, come accade in MANUSCRIPT FACSIMILES (<<http://www.nd.edu/~medvllib/facsimiles.html>>), ma anche in diversi portali di biblioteche: in Olanda con la Koninklijke Bibliotheek (<<http://www.kb.nl/manuscripts>>) o in Francia, con la Bibliothèque Nationale (<<http://gallica.bnf.fr>>); del resto quest'ultimo sito (GALLICA), facilmente navigabile, offre molti altri materiali utili, come l'ipertesto "Du cabinet de curiosités au multimédia" o i materiali del «Département des Monnaies, médailles et antiques», per fare solo due esempi.

Ancora per l'età medioevale, THE CHARTRES DATABASE (<<http://www.pitt.edu/~medart/index.html>>), sviluppato dalla University of Pittsburgh's Digital Research Library, è un esempio di una raccolta di immagini (circa 3000) dedicate a monumenti architettonici (Chartres and Vézelay).

Estremamente utile è il portale ICoN-Italian Culture on the Net, sostenuto, tra gli altri, dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca¹⁶; come recita la presentazione del sito, si tratta di un «consorzio di università italiane che ha lo scopo di promuovere e diffondere, per via telematica, la lingua, la cultura e l'immagine dell'Italia nel mondo». La visita del sito è possibile mediante una registrazione, mentre l'accesso completo a tutti i materiali disponibili è possibile tramite un abbonamento destinato a singoli o a scuole e università. Nella sezione dedicata alla storia dell'arte è dunque presente un consistente numero di moduli didattici che coprono la storia dell'arte medioevale, moderna, e contemporanea, ma anche «Museologia e critica artistica e del restauro», «Storia dell'architettura-Urbanistica», «Moda-Design»¹⁷.

¹⁶ Cfr. A. De Romanis, *L'e-learning: tecnologie didattiche e l'insegnamento della cultura italiana nel mondo, il caso di ICoN*, in *I mestieri dell'arte*, a cura di C. Volpi, Electa, Milano 2007, pp. 102-106.

¹⁷ Storia dell'arte medioevale: *La fine del mondo antico e la dissoluzione dell'equilibrio classico* (G. Trovabene); *Ornamento e astrazione nelle forme artistiche dell'età barbarica* (G. Trovabene); *La rinascita dell'impero in Occidente: da Carlo Magno agli Ottoni* (G. Trovabene); *Il nuovo linguaggio dell'arte romanica: l'architettura* (G. Trovabene); *Forme e immagini della scultura e della pittura romaniche* (G. Trovabene); *L'arte gotica in Italia* (G. Trovabene); *Il mosaico pavimentale medioevale* (G. Trovabene); *L'arte medioevale a Venezia* (M. Agazzi); *La miniatura medioevale* (F. Toniolo); *L'arte suntuaria tardoantica: l'artigianato d'élite* (G. Canuti). Storia dell'arte moderna: *Il Quattrocento: le persistenze tardogotiche e le novità rinascimentali* (L. Ventura); *Il Rinascimento maturo* (L. Ventura, M. G. Sarti); *La pittura a Venezia nel Rinascimento* (A. Gentili); *Il mondo antico e l'arte rinascimentale* (C. Cieri Via); *La committenza delle corti* (L. Ventura, M. G. Sarti); *Tra Manierismo e Controriforma: dalla bizzarria alla disciplina* (L. Ventura, M. G. Sarti); *Naturalismo, Classicismo, Barocco* (L. Ventura); *L'arte del Seicento a Roma* (N. Mandarano); *Dal Barocco al Neoclassicismo* (L. Ventura, M. G. Sarti); *Storia dell'arte contemporanea: Neoclassicismo e Romanticismo* (C. Brook); *Dalla storia al vero: orientamenti dell'arte nell'Italia postunitaria* (C. Brook); *La pittura divisionista* (S. Bordini); *Il Simbolismo* (C. Brook); *Dal Futurismo ai ritorni all'ordine* (L. Iamurri); *Il dibattito artistico in Italia nel secondo dopo-*

I musei

È quasi impossibile dar conto dei materiali offerti su Internet dalla singole istituzioni museali in Italia e all'estero; si tratta di portali con impostazioni grafiche e contenuti a volte molto diversi, ma alcuni elementi sono costanti e ricorrenti: la storia del museo, i dati per pianificare una visita, una descrizione topografica e tipologica delle raccolte; nei casi migliori è presente una schedatura scientifica, per quanto parziale, delle collezioni stesse. Non frequente, ma certo molto efficace, la possibilità di un percorso virtuale sala per sala, grazie a riprese interattive. Ma soprattutto va segnalato che molti grandi musei offrono la possibilità di visitare sotto forma di ipertesti – spesso graficamente gradevolissimi – le mostre via via organizzate, che solitamente rimangono negli archivi degli stessi siti Internet; per fare solo alcuni esempi: il Louvre (http://www.louvre.fr/llv/exposition/liste_expositions.jsp?pageId=2&bmLocale=en), l'Hermitage di San Pietroburgo (http://www.hermitagemuseum.org/html_En/06/hm6_2.html), il Getty (<http://www.getty.edu/museum/exhibitions>).

Un caso del tutto speciale e, per ovvie ragioni, raro è la sezione che ha come titolo 15 OPERE MAESTRE offerta dal Museo del Prado (<http://www.museodelprado.es/it/it/benvenuti/15-opere-maestre/vista/1/#obra1144>): si tratta della possibilità di accedere a riproduzioni ad alta risoluzione di opere di Roger van der Weyden, Beato Angelico, Raffaello, Bosch, Tiziano, Rubens, El Greco, Rembrandt, Velázquez, Goya, Zurbarán, e altri pittori, ma anche di una scultura antica come il Gruppo di Sant'Ildefonso¹⁸.

Education

Anche sotto questo aspetto il Getty di Los Angeles si dimostra molto interessante; all'interno del portale principale, una sezione (<http://www.getty.edu/education>) è appositamente dedicata al versante didattico; a seconda delle età (si va dai bambini agli adulti), si forniscono materiali per una

guerra (S. Bordini); *La critica e le istituzioni* (L. Iamurri); *Tendenze recenti nell'arte. Dagli anni Ottanta al 2005* (C. Subrizi). *Museologia e critica artistica e del restauro: Teoria e storia della critica d'arte in Italia dal XV al XX secolo* (M. Forti); *I musei in Italia* (B. Cestelli Guidi); *Museologia e museografia* (B. Furlotti); *Teoria e storia del restauro* (O. Rossi Pinelli); *Storia delle tecniche artistiche* (S. Rinaldi). *Storia dell'architettura – Urbanistica: Teoria e prassi: linguaggi e tipologie* (P. Zampa, M. Curti, A. Bruschi); *L'architettura del Rinascimento* (P. Zampa, M. Curti); *La villa rinascimentale nel Lazio* (P. Tosini); *Le residenze degli Este e dei Gonzaga nel XV e XVI secolo* (I. Miarelli Mariani); *Residenze medicee in Toscana* (S. Pierguidi); *Residenze sabauda in Piemonte* (L. Gallo); *Le ville venete* (M. G. Sarti); *L'architettura dal Barocco al Neoclassicismo* (P. Zampa, A. Cerutti Fusco, G. Curcio); *Architettura e città nell'Italia postunitaria* (L. Iamurri); *Trasformazioni urbanistiche e nuove tipologie architettoniche* (C. Brook). *Moda – Design: Storia del design in Italia: dall'Unità alla fine del XX secolo* (F. Bardati); *L'universo del design: dall'automobile al telefono* (F. Bardati).

¹⁸ Su questa opportunità offerta dal Prado cfr. le considerazioni di S. Agnoletto su "Engramma" (http://www.egramma.it/eOS/index.php?id_articolo=311).

possibile visita al museo e, più in generale, per l'impostazione di lezioni di educazione artistica e di storia dell'arte secondo gli *standard* nazionali relativi alla didattica di queste discipline¹⁹: *Finding yourself in a landscape, What are stories?, What do portraits communicate?* sono solo alcuni esempi, come si vede per nulla "scolastici" dei percorsi proposti. Completamente differente, ma non meno interessante la sezione didattica dell'Hermitage, facilmente accessibile nel menu principale sotto la voce *Children & Education* (http://www.hermitagemuseum.org/html_En/06/hm6_0.html).

La didattica *online* promossa dalle università è per forza molto diversa da quella dei due esempi appena riportati; basata su singoli percorsi tematici è la SCHULE DES SEHENS (<http://online-media.unimarbburg.de/kunstgeschichte/sds/free/texte/veranstaltungen.html>) dell'Università di Marburg, in cui si propongono percorsi differenziati come la storia e la funzione delle opere d'arte, il linguaggio artistico di età romana, i reliquiari nel Medioevo, le tecniche artistiche medievali, il rapporto tra arte e politica.

VIAMUS (<http://viamus.uni-goettingen.de/fr/e/>) è invece un sito dell'Istituto di Archeologia dell'Università di Göttingen e si basa sulla raccolta di calchi in gesso di sculture classiche esistente presso lo stesso istituto; i percorsi offerti, in particolare sui ritratti antichi, sono rivolti sia agli insegnanti sia agli studenti delle scuole e delle università.

Un caso del tutto speciale è CANAL EDUCATIF À LA DEMANDE (CED) (<http://www.canal-educatif.fr>)²⁰; si tratta del tentativo di associare enti e istituzioni differenti per realizzare una "initiative philanthropique" in grado di consentire un completamento e un aggiornamento delle conoscenze acquisite nella scuola²¹; gli ambiti considerati prioritari dal progetto sono la

¹⁹ Può essere interessante per un insegnante italiano osservare i *National Standards for Arts Education* (<http://artsedge.kennedy-center.org/teach/standards>) proposti negli Stati Uniti dal Consortium of National Arts Education Associations.

²⁰ Come recitano le note introduttive: «L'objectif du CED est de démocratiser l'accès à la culture artistique via la production et la diffusion de vidéos éducatives de haute qualité. Concrètement, le CED assure la production et le financement de projets répondant à sa politique éditoriale: Propos démonstratif et objectif, Scénarisation impeccable, Transmission de connaissances fondamentales, Pluridisciplinarité. (...) Le canal est collaboratif pour refléter la diversité et le dynamisme des arts. (...)».

²¹ «Le Canal Educatif à la Demande (CED) est une initiative philanthropique qui a pour objet de "compléter l'Ecole à domicile", en donnant la possibilité à tous les élèves et toutes les familles d'accéder gratuitement et "à la demande" au "capital culturel" nécessaire pour relier les savoirs scolaires à un sentiment d'utilité ou de grandeur. Il se concentre sur trois besoins prioritaires: le développement de la culture des sciences, des arts et de l'économie. Cette initiative repose sur une expérience concrète de l'enseignement, qui a permis de constater qu'une majorité d'élèves ne développe pas de goût authentique pour le travail à l'Ecole faute de pouvoir accéder à des connaissances culturelles de fond, d'une façon régulière, vivante et rigoureuse: connaissances de voies de réussite ambitieuses dans l'économie et la vie professionnelle, con-

scienza, l'economia e appunto l'arte. Sul sito sono infatti disponibili oggi documentari su singole opere di Mantegna, Poussin, Corot, Rodin e altri; si tratta di filmati di circa 13 minuti ciascuno, caratterizzati da un'ottima qualità di immagine e con un taglio decisamente didattico, grazie anche a scritte che sintetizzano e rimarcano i concetti fondamentali espressi dalla voce fuori campo.

Quale dunque il possibile uso di Internet nella didattica della storia dell'arte²²? In sintesi si potrebbe dire che tale uso può avvenire secondo due modalità, diretta e indiretta. Nel primo caso, tanto più realizzabile negli istituti in cui la Rete è accessibile ovunque via cavo o tramite wi-fi e si disponga di un proiettore, un determinato argomento può essere affrontato direttamente sul Web, ad esempio percorrendo le sale di una delle numerose mostre virtuali disponibili nei siti dei maggiori musei internazionali (v. sopra); oppure effettuando una ricerca *online* su una banca-dati per mostrarne le finalità, le modalità, i risultati. Un'altra possibilità, nel caso si voglia concentrare il lavoro didattico su una sola opera d'arte, è quella di affidarsi a un motore di ricerca (come «Google-immagini»), talmente è semplice e rapido trovare in questo modo una immagine, se si dispone dell'autore e del titolo dell'opera. È chiaro che affidarsi a percorsi già strutturati come quelli appena descritti offre il vantaggio di usare un prodotto già pronto e magari ben confezionato, ma con tutti gli impedimenti di un percorso «chiuso» e perciò eccessivamente rigido.

In questo senso è più raccomandabile un uso indiretto di Internet, considerando cioè la Rete come una grande biblioteca e, in particolare, una biblioteca di immagini. Lasciando da parte la problematica dei diritti, che del resto riguarda più in generale tutto il mondo Internet, scaricare sul proprio computer le immagini e/o i testi reperibili sui siti descritti sopra è un'operazione senz'altro facile e rapida; ed è altrettanto facile creare delle presentazioni appositamente pensate e calibrate in chiave didattica; tanto le applicazioni del genere presenti sul mercato o quelle liberamente accessibili sulla Rete permettono del resto di costruire semplici sequenze di immagini (equivalenti alle vecchie diapositive), ma anche veri e propri itinerari multimediali in cui si combinano immagini, testi e suoni. In questo senso non va sottovalutata l'importanza di Internet anche per materiali di carattere extra-artistico, ma potenzialmente utili alla trattazione della disciplina; in particolare sono disponibili

naissance de l'origine et de l'utilité des découvertes scientifiques, connaissance du plaisir des grandes oeuvres d'art. Le CED se distingue donc à la fois par une focalisation sur un public de jeunes et d'adultes, et sur la recherche de productions ambitieuses sur le fond, 'à la fois vivantes et analytiques'. Le CED ne croit pas qu'il existerait des recettes formelles et générales pour rendre un sujet intéressant».

²² Per quanto non operative e riferite al tema generale del patrimonio, cfr. anche le riflessioni presenti in A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale 22 tesi*, Franco Angeli, Milano 2008, pp. 143 e sgg.

sulla Rete immagini relative alla geografia, alla topografia, all'urbanistica che potrebbero efficacemente integrare qualunque percorso storico-artistico; grazie allo strumento «Google-Earth» esiste inoltre la possibilità di osservare da satellite il contesto geomorfologico e paesaggistico di molti monumenti italiani e addirittura di osservarli dall'alto nella loro collocazione urbana o extraurbana.

La modalità didattica diretta ha, tra gli altri, un lato decisamente positivo dal momento che offre all'insegnante la possibilità di mostrare di Internet le potenzialità (l'enorme biblioteca di testi e di immagini) e i limiti (la coesistenza di materiali di qualità estremamente differenziata); se l'insegnante è capace di mostrare la necessità di selezionare comunque quanto si trova sulla Rete riesce con questo a favorirne un uso critico e consapevole. Gli aspetti negativi nell'uso delle immagini presenti su Internet non sono poi molto diversi da quelli che già riguardavano le vecchie diapositive: ridurre qualunque opera di qualunque epoca alle dimensioni e alla superficie del telo bianco su cui si proiettano le immagini, se non addirittura allo schermo lucido e luminoso del computer stesso. Il rischio insomma è quello di ritagliare continuamente – come del resto avviene già nei manuali di storia dell'arte – l'opera fuori dal suo contesto e di spogiarla dei suoi dati materiali; ed è significativo, in parallelo, osservare che in questi anni siano calati i visitatori dei musei in Italia, ma siano aumentati i contatti con siti web che presentano opere d'arte. Anche se può sembrare contraddittorio, un parziale antidoto per questi due rischi – la decontestualizzazione dell'oggetto-opera d'arte e la sua riduzione a simulacro – si può trovare proprio nella ricchezza di Internet e nella versatilità degli strumenti informatici: per fare un solo esempio, se è vero che sul Web trovo l'*Assunta* di Tiziano in riproduzioni prive di contestualizzazioni (del resto analoghe a quelle di qualsiasi manuale), posso anche scoprire con una certa facilità foto dell'esterno e dell'interno della chiesa dei Frari e, soprattutto, inquadrature dell'opera nella collocazione effettiva.

Abstract

L'articolo affronta il tema dell'uso delle tecniche multimediali nella didattica della storia dell'arte; in particolare si descrivono, con esempi sia in Italia che all'estero, le risorse presenti oggi sul Web; questi materiali di Internet possono in certi casi essere proposti direttamente in aula, in altri possono servire come repertorio in cui trovare e rielaborare testi, immagini, video e altri materiali digitali.

Parole chiave: Didattica multimediale - Internet, Banche di dati - Periodici online Beni culturali - Letteratura artistica - Iconografia - Educazione.

Abstract

The article deals with the use of multimedial techniques for teaching the History of art; it describes, with examples in Italy and abroad, the resources nowadays available on Internet; the teacher has the chance to show this webpages directly in the classroom, or to use it like a store, in which it is possible to find and to work out again texts, images, videos or other digital assets.

Key words: Multimedial didactic - Internet - Data-base - Online Journals - Cultural Heritage - Artistic Literature - Iconography - Education.

Fototeche d'arte e didattica. La realtà universitaria bolognese

Marinella Pigozzi

L'attenzione al ruolo della fotografia nella dimensione storica dell'insegnamento può rappresentare il consolidarsi di un dialogo con gli allievi utilizzando una lingua, quella dell'immagine, che ha visto le nuove generazioni sempre più protagoniste, avvolte da fotografie, video, manifesti, schermate interattive. La moltiplicazione delle fonti e delle forme d'informazione rispetto al passato ha allargato gli accessi al sapere. Le tecnologie informatiche e comunicative hanno prodotto notevoli modificazioni anche in ambito universitario rispetto sia alla ricerca sia alla didattica. Per quanto concerne quest'ultima, occorre saper utilizzare al meglio le potenzialità delle tecnologie informatiche e comunicative nel processo di insegnamento/apprendimento. La fotografia, ancora oggi spesso utilizzata solo quale strumento esplicativo a corredo della parola, benché sia stata riconosciuta quale bene culturale, può diventare oggetto di ricerca e non solo tramite di memoria del nostro patrimonio, pur continuando a mantenere questo importante ruolo. Nel quadro di una cultura che intende potenziare comunicazione e condivisione dei propri presupposti, catalogazione e archiviazione diventano specifici contesti disciplinari e strumenti per una informazione in sintonia sia con le nuove tecnologie informatiche e diagnostiche, sia con le nuove generazioni. La funzione pubblica di una fototeca agisce su carta e *online*. Occorre definire la regolamentazione della rete ed assicurare la tutela del *copyright*, che deve essere aggiornato all'era digitale con un nuovo sistema legislativo sul diritto d'autore che tratti in modo differenziato il comparto digitale e che escluda le finalità di studio e di ricerca scientifica dalle restrizioni. In contemporanea occorre evitare di limitare, o addirittura eliminare, la libertà che la piattaforma digitale è stata in grado di creare.

Riconosciuto il ruolo culturale della fotografia all'interno di questo processo, occorre rivolgere immediatamente l'attenzione al variare della consapevolezza critica nel fotografare e nell'interpretare la stampa conseguente. Questa variabilità coinvolge la foto documentaria, non solo quella d'invenzione. L'acquisizione di conoscenza e di memoria si produce attraverso le immagini. Variano col tempo e con la cultura gli schemi di percezione, diversa è nel tem-

La rete delle forme.

Per una educazione al vedere attivo nell'arte di ieri e di oggi

Gian Luca Tusini

Non è cosa da dare per scontata il ragionare, seppur in generale, sui problemi relativi alla didattica, da parte di chi svolge la propria attività in ambito accademico. L'insegnamento universitario o postuniversitario infatti è strettamente relazionato, o così dovrebbe essere, all'attività di ricerca, tanto che la maggior parte dei docenti – strutturati o no – si forma, didatticamente parlando, sul campo, seguendo i propri maestri con un paziente alunnato, assistendo alle sessioni di esame, facendo attività di tutorato e cimentandosi ben presto nelle lezioni frontali, partendo per lo più da una preziosa e formativa attività seminariale in cui trasfondere subito i frutti dei propri studi.

Dal punto di vista didattico, dunque, si tratta in buona sostanza di una autoformazione, che si assesta gradualmente e rapidamente fondandosi sul confronto con l'esperienza dei maestri, sulla propria visione critica, sulla risposta degli studenti, fino a delineare con sempre maggior precisione e sicurezza una propria via personale.

Da ciò scaturisce una responsabilità non di poco conto, anche in ragione del fatto che gli specializzandi che frequentano la Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario, dimostrano di aver avuto, specialmente nei cicli degli ultimi anni, scarsa pratica di insegnamento, al contrario di quanto si poteva verificare nei loro colleghi in formazione durante i primi anni dell'esperienza SSIS; senza dimenticare il fatto che, al di là delle materie sostanziali, il loro *curriculum* formativo prevede una nutrita preparazione teorica di carattere didattico-pedagogico, culminante nella fase applicativa dello *stage* presso istituti scolastici, durante il quale spesso si ha, a differenza di quanto appunto avveniva qualche tempo fa, il vero e proprio "battesimo della cattedra".

Sembra dunque che il viatico per proseguire del nostro discorso sia proprio quello appena accennato che concerne il peculiare atteggiamento del docente presso la SSIS, che deve in un qualche modo temperarsi con le esigenze dei futuri insegnanti medio-superiori di Storia dell'arte e discipline affini. Non è infatti da sottovalutare il rischio di attuare una attività di insegnamento che sia, in un qualche modo, autoreferenziale, o referenziale in modo esclusivo ai

propri metodi e interessi di ricerca come, sul fronte opposto, occorre evitare una supina osservanza alla cronologia del manuale, quasi si dovesse soddisfare, anche in questa sede, un ipotetico programma ministeriale il cui intelligente svolgimento sarà invece cura, a tempo debito, proprio dei futuri insegnanti.

La mia esperienza presso la SSIS dell'Ateneo bolognese si è svolta per diversi anni con la titolarità di due discipline assai diverse quali Storia dell'arte contemporanea e Storia delle tecniche artistiche; non si dimentichi che, proprio parlando in termini di settori disciplinari accademici, esse appartengono, rispettivamente, al settore L Art 03 e al settore L Art 04. La mia formazione, su cui tornerò più oltre, che definirei tendenzialmente formalistica e fenomenologica – ma attenta a dar conto di profonde connessioni con altri ambiti culturali evitando qualsiasi angusto determinismo – non trascura il necessario scrupolo filologico che, specialmente per una disciplina quale Storia delle tecniche artistiche, mi ha portato a condurre le lezioni frontali confrontando il dato visivo con la letteratura artistica, in un dialogo piuttosto serrato.

D'altra parte, una insistenza eccessiva su problemi specifici, quando non addirittura squisitamente tecnico-materiali o scientifici, quali quelli affrontati nei *curricula* propri delle Facoltà di Conservazione dei Beni Culturali (dalle quali, per inciso, non pochi specializzandi provengono), avrebbe portato ben pochi motivi di interesse in termini di formazione non mancando di riuscire frammentaria, poco significativa, quando non, a volte, imprecisa. Meglio dunque valutare gli aspetti tecnici via via osservati, pur nel loro "piccolo cabotaggio", come verifica di più generali processi o mutamenti epocali nella storia della critica e del gusto. In definitiva, si tratta pur sempre di problemi legati alla forma (o alla sostanza della forma), ma occorre auspicare che se ne colgano quei valori storicizzati anche nella lunga gittata, proprio perché, quando il futuro insegnante ne tratterà in una classe in formazione, questi possano emergere con adeguata chiarezza e trovare il posto che loro compete in una convincente concezione generale, che sovente non è ben matura nello studente licenziato dalla scuola secondaria superiore e approdato – non sempre adeguatamente fornito non diremo di una elementare dottrina ma neppure di una vaga idea di metodo – all'immatricolazione universitaria.

Sarà dunque prezioso, per lo specializzando, acquisire una sorta di doppio passo metodologico, volto a comporre armonicamente il generale e il particolare, facendo emergere, dalla singolarità dei saperi che governano determinati processi, quelle considerazioni che meglio si argomentano con più estese tematiche.

Dunque, in casi come questi, la lettura, ad esempio, di passi del celeberrimo *Libro dell'arte* di Cennino Cennini sarà un utile conforto per la comprensione della differenza che intercorre tra il "bianco di San Giovanni" e la biacca e illustrerà con la forza del "parlato" il degrado degli affreschi cimabueschi ad Assisi. Allo stesso modo, una attenta lettura dei vari modi di ottenere l'az-

zurro, spiegherà usi, procedure e problemi attinenti all'azzurrite piuttosto che al blu oltremarino, facendo scaturire valutazioni che intessono committenze, spirito dei tempi, magisteri artistici.

Proprio per cercare di mantenere questo doppio regime ho prediletto la trattazione di taluni aspetti del polimaterismo nella pittura murale e su tavola in Italia, tra Tre e Quattrocento.¹ Questo ha consentito invitanti riflessioni proprio in sede critica, partendo dalla mitologia vasariana del "buon fresco" che lo storiografo aretino contrabbanda retrospettivamente, per giungere a intendere le diverse tecniche di pittura murale, l'arricchimento con materiali allotri, le innovazioni giottesche riguardo alla costruzione dell'incarnato (così ben argomentate dal Cennini), da mettere subito in relazione (dato che in questa, come in altre occasioni, *parva licet* – anzi, *oportet* – *componere magnis*) con questioni di più ampio raggio che investono la maturazione dell'idea di spazio proprio lungo quelle cruciali esperienze che segnano il passaggio alla Modernità. Le poche ore a disposizione previste sono state per gran parte dedicate a considerare molteplici aspetti dell'opera pittorica di Simone Martini e della sua cerchia, le cui caratteristiche di qualità, innovazione, ricchezza, si sono rivelate un terreno fecondo per meditazioni e verifiche che vanno anche al di là degli specifici problemi in campo.² E anche in questo frangente l'esame delle immagini è stato commentato dalla lettura, nello specifico, del "ricettario" cenniniano.

Infatti, pur senza forzare troppo la mano né suggerire concordanze di corta gittata, o peggio, concomitanze casuali, discutibili e poco verificabili, l'analisi comparata tra un adeguato supporto visivo e l'affondo nei testi critici, o meglio ancora, nelle fonti – dunque *in corpore vili* – ha permesso che l'esegesi degli esempi proposti scaturisse naturalmente, quasi ripercorrendo passo passo le fasi della lavorazione, appunto in una sorta di "parlato", in modo che fossero le fonti stesse a chiosare, per quanto possibile, la nutrita serie di immagini digitali, trattate spesso in modo tale da far emergere in maniera significativa determinati particolari che al contrario, ad un normale esame autoptico su materiale illustrativo cartaceo, sarebbero sfuggiti.

A tal proposito corre l'obbligo di sottolineare come non pochi specializzandi abbiano verificato con un certo sconcerto, durante il previsto periodo di tirocinio nelle scuole superiori (che costituisce, come è stato sopra ricordato, il preludio all'esame finale di conseguimento del diploma nonché, per molti, il primo avvicinamento alla realtà scolastica), l'adozione di metodi didattici ben poco stimolanti per gli scolari, a prescindere dalla preparazione dei docenti

¹ A titolo di esempio si veda A. Conti, *Tempera, oro, pittura a fresco: la bottega dei "primi-tivi"*, in *La Pittura in Italia, Il Duecento e il Trecento*, II, Electa, Milano 1986.

² Cfr. A. Conti, *Oro e tempera: aspetti della tecnica di Simone Martini* (p. 119 e ssgg.) in *Simone Martini. Atti del convegno*, a cura di L. Bellosi, CentroDi, Firenze 1988.

titolari la cui grande maggioranza ha dimostrato, d'altronde, una disponibile e fattiva collaborazione.

In altre parole si viene a sapere come le discipline storico artistiche nella media superiore soffrano, in non pochi casi, di una certa inerzia nell'insegnamento. Questo si manifesta in una curiosa riluttanza alla proiezione delle immagini durante le lezioni, preferendo dunque *sic et simpliciter* il commento del corredo iconografico "di serie" proprio del manuale di volta in volta adottato. Tutto ciò sembra essere imputabile talora a una certa neghittosità dell'insegnante o alle remore del capo d'istituto circa l'utilizzo di ambienti appositamente attrezzati, talvolta alla indisponibilità di efficaci strumenti tecnici che, pur presenti in dotazione all'istituto, non sono adeguatamente sfruttati, talora a accidiose abitudini ormai assestate e difficili da scalzare, ma che vanno probabilmente ricondotte alla mediocre motivazione del docente. Oltre a questo, viene verificata in non poche occasioni la difficoltà a tenere lezioni *extra moenia*, ad esempio in presenza di importanti emergenze monumentali cittadine, al di là di qualche sporadica visita a mostre temporanee, con il risultato che gli allievi finiscono per conoscere poco o nulla del proprio territorio. Con ciò non si vuol dire che una siffatta didattica, inane e scarsamente produttiva, costituisca la regola nelle patrie scuole, ma è certo che, purtroppo, la scarsa considerazione della Storia dell'arte in buona parte dell'ordinamento scolastico non giova a una efficace promozione del suo insegnamento che d'altro canto potrebbe oggi valersi, a poco prezzo e con ancora minor fatica da parte del docente, di tecnologie tali da suscitare l'entusiasmo dei giovani, come si sa sempre particolarmente inclini alle novità espresse dalla nostra "civiltà dell'accesso".

È ben manifesto che carenze di questo genere non possono che mantenere parte degli scolari nel loro torpido disinteresse – che si rende evidente in una scarsa partecipazione attiva alle lezioni o addirittura in un completo straniamento – complici gravi motivi di distrazione quali, per esempio, l'abuso del telefono cellulare per inviare sms durante l'orario scolastico o altre attività del tutto incongrue, pur se "silenziose" e non disturbanti, talvolta lamentate dagli specializzandi in *stage*. Per non parlare poi dei conseguenti problemi disciplinari e comportamentali che in questo fertile terreno hanno purtroppo buon gioco, mettendo a dura prova la pazienza e, conseguentemente, le motivazioni del docente.

Ritornando ora alle questioni fondamentali del nostro discorso, ho ritenuto opportuno, accanto alle tecniche tradizionali, dedicare qualche ora a una ricognizione piuttosto particolareggiata su talune tecniche e prassi fotografiche. È ormai assodato che la fotografia è parte integrante della storia dell'arte contemporanea pur se nel suo specifico utilizzo, utilissimo e necessario, di mera documentazione di opere d'arte pare esaurirsi, per taluni miopi intellettuali, la sua funzione estetica.

Dato che il secolo in cui la fotografia si è affrancata da ogni stato di mino-

rità in rapporto alle arti tradizionali è indubbiamente il Novecento,³ e visto che non sempre un tale periodo storico è pienamente soddisfatto nella attività didattica delle scuole superiori per i più svariati motivi, non ci si stupirà di appurare, tra gli studenti appena approdati all'Università, una diffusa ignoranza non solo su Daguerre, Fox Talbot o su altre principali figure tra Otto e Novecento, ma anche sul fatto stesso che la storia dell'arte dell'ultimo secolo e mezzo è pesantemente condizionata dall'avvento di quella che fu definita, al suo nascere, "ospite inattesa al convito delle arti".

Così, se ho lasciato naturalmente emergere artisti-fotografi e fatti fotografici nella tessitura del corso di Storia dell'arte contemporanea, proprio per rimarcare il fatto che non sembra esistere, per il Novecento, una storia della fotografia *optimo iure*, ma che al contrario essa è coesistente a gran parte delle esperienze artistiche sino ai nostri giorni, per le lezioni di Storia delle tecniche artistiche ho voluto invece soffermarmi volentieri sul dagherrotipo e i problemi vecchi e nuovi a tale pratica correlati.

È ben evidente che l'argomento è, per così dire, trasversale e interessa tanto la storia dell'arte dell'Ottocento quanto, appunto, la storia delle tecniche.

Ma al di là dei necessari riferimenti al processo fotochimico scoperto e brevettato da Daguerre, alle polemiche che ne videro la nascita, alla descrizione del macchinoso procedimento per ricavare queste strane icone lucide e fluttuanti tra positivo e negativo, alla vera e propria follia che fece crescere a dismisura a metà Ottocento la passione per questo nuovo modo di ottenere ritratti a poco prezzo e rivelativi in modo sconcertante, ho fatto riferimento a un aspetto ritenuto a torto marginale ma che ha un grande peso dal punto di vista storico-estetico ancor prima che storico-tecnico, e che mi ha permesso di "mischiare le carte" e di far maturare negli specializzandi l'idea che è possibile anche, come diceva Walter Benjamin, accarezzare la storia contropelo, nella coscienza che i fatti del passato, fatte salve tutte le cautele del bravo storico, possono essere avvocati al nostro presente in una nuova consapevolezza.

In particolare ho avuto modo di osservare un curioso dato che sembra proprio intavolare corrispondenze, non solo di facciata, tra una tecnica peculiare in uso nel tardo medioevo – che proprio negli esiti di Simone Martini trova forse le sue migliori evidenze – e una lavorazione che non si sbaglierebbe a definire addirittura *kitsch* e dozzinale osservabile appunto nella produzione del dagherrotipo e in particolare, nel ritratto effettuato con tale tecnica, nella metà dell'Ottocento.

Varrà qui la pena soffermarvisi per qualche riga, senza addentrarsi troppo

³ Cfr. C. Marra, *Fotografia e pittura nel Novecento. Una storia "senza combattimento"*, Bruno Mondadori, Milano 1999.

in problemi tecnici e filologici, poiché questa curiosa relazione, pur trattando *de minimis*, è però immediatamente rivelatrice di concetti più generali che sono parte non trascurabile del metodo che seguo.

È cosa piuttosto nota allo storico dell'arte la coesistenza tra pittura e oreficeria nell'arte del tardo medioevo e, come accennato, in particolare nell'opera di Simone Martini; tra le varie "zone grigie" partecipate dall'una e dall'altra arte, verificabili sia nella pittura su tavola che nella pittura murale, assai interessante è il procedimento dello "sgraffito", descritto dal Cennini al capitolo CXLII che consiste nell'asportare, secondo un ben definito *pattern*, la tempera precedentemente stesa sul fondo oro, "grattandola" in modo da far emergere, a tratti, la sottoposta superficie preziosa e splendente. In tal modo si ottiene l'illusivo effetto di "intessere", non a caso, due materiali all'altro per fingere preziose stoffe damascate, producendo un effetto ottico di fusione tra oro e tempera, altrimenti impossibile.

Se questa tecnica è, per certo, un dato acquisito e ben conosciuto tra gli intendenti d'arte, così non è per una curiosa prassi che interessa il ritratto dagherrotipico. Anch'esso, contrariamente a quanto si può pensare, partecipa a diversi orizzonti estetici e tecnici in modo ancor più ibrido: in quanto fotografia è anzitutto la traccia fotochimica della realtà esistente, con tutti quei valori noetici, mondani, rammemorativi ed esperienziali che si porta dietro. D'altra parte è indubbio che trattandosi di ritratto, esso funziona, pur con certe particolarità, come il ritratto pittorico e in particolare, per il suo formato, come la miniatura, presentando, da un lato, una maggior verisimiglianza, ma dall'altro denunciando la propria parziale inadeguatezza per l'impossibilità, per quei tempi ancora tecnologicamente immaturi, di fissare il colore. Proprio per rimediare a questo grave inconveniente era frequente la pratica di dipingere i ritratti in dagherrotipo tramite una difficile e delicata operazione di coloritura che doveva sovrapporsi a una immagine nella scala dei grigi già perfettamente autosufficiente, una sorta di "sinopia" su cui stendere i pigmenti con delicatezza e accortezza, dimostrando dunque un intreccio ancora più complesso con le tradizionali tecniche pittoriche.

Ma la particolare fattura del dagherrotipo – una polita superficie metallica specchiante e cangiante, sovente racchiusa in preziosi astucci, tanto da presentarsi come piccolo "oggetto d'affezione" elegantemente confezionato – ci avvicina maggiormente, al tempo stesso, all'ambito delle arti minori, e all'oreficeria in particolare. Siffatte affinità diventano assai più probanti quando si nota come in taluni ritratti, specialmente erotici o marcatamente pornografici, i monili indossati dalla modelle effigiate brillano di insolita lucentezza. Ci si accorge che quelle gioie non solo sono state fotografate e poi dipinte, ma anche che quei reali sbattimenti di luce sono dovuti a scalfitture che l'artefice ha provveduto a incidere in corrispondenza dei gioielli medesimi, mettendo in tal modo a nudo il metallo della lastra. Procedura, questa, assai dozzinale a ben vedere, che conferisce un timbro non poco *kitsch* all'intera ope-

razione, ma assai rivelativa e curiosamente in parallelo a quella antica pratica dello "sgraffito".

E non si tratta di un apparentamento bizzarro, occasionale e di corta gitata (tanto più che anche riguardo ad altri aspetti tecnici su cui qui non è il caso di insistere si possono disegnare simili omologie), poiché dà conto del fatto che – proprio per fare quel famoso "contropelo" alla storia – tra le pratiche artistiche premoderne e quelle "postmoderne" si instaura una solidarietà estetica e teorica che supera le ragioni della pittura mimetico-rappresentativa. Le estetiche e le pratiche dell'età contemporanea, sia detto in generale, non si vergognano di bypassare l'età moderna per ricongiungersi idealmente al primitivo, al premoderno, quando non addirittura all'arcaico, superando dunque quel "sistema moderno delle arti" su cui decolla la Modernità occidentale.⁴ Ne vien fuori che la pratica dello "sgraffito" descritta dal Cennini e la incisione della lastra nel dagherrotipo sono accomunate da quell'oggettivismo, da quel "più vero del vero" – premoderno e "postmoderno" – che ha ragioni epistemologiche ben diverse dalla *factio* mimetica propria della Modernità.

A prescindere da quanto esposto ora, che costituisce pur sempre una occasione marginale (ma non troppo), tutto ciò è in buona misura rivelativo di una epistemologia impostata su grandi articolazioni epocali, fatte salve tutte le questioni più specifiche, che è sussunta da un metodo che viene comunemente conosciuto come materialismo storico-culturale o meglio ancora storico-tecnologico e che predilige individuare, per ogni grande ciclo storico, i rapporti tra le costanti tecnologiche corrispondenti a livello di cultura materiale e le risultanze a livello ideazionale e simbolico.⁵

In particolare per quanto attiene al campo specifico dell'insegnamento di Storia dell'arte contemporanea, solo gli specializzandi provenienti dal corso di laurea DAMS dell'ateneo bolognese avevano avuto una formazione in parte così orientata, mentre ciò costituiva una novità, guardata con interesse, da parte di chi aveva frequentato altri corsi di laurea o altri atenei.

Per costoro infatti ha costituito una proposta metodologica alternativa e innovante l'idea di una età moderna basata sulla omologia tra l'invenzione della tipografia a caratteri mobili (a livello materiale) e l'adozione della prospettiva rinascimentale (a livello alto-simbolico) come sostanzialmente diversa dall'età contemporanea, basata, al contrario, sulla immanenza della energia elettromagnetica (secondo le intuizioni del canadese Marshall McLuhan)⁶, che dà

⁴ Ci permettiamo di rimandare al nostro *Scatta e gratta*, in «Around photography. Riverberi dalle immagini infocinevideofotografiche», III, 10, 2006, pp. 71-73.

⁵ Cfr. R. Barilli, *Il materialismo storico culturale di fronte all'arte moderna e contemporanea*, in «Studi di estetica», XXVI, 2002, pp. 67-84.

⁶ M. McLuhan, *La galassia Gutenberg. Nascita dell'uomo tipografico*, trad. it., Roma, Armando, 1976 [*The Gutenberg galaxy*, 1962].

forma alla produzione artistica in molti modi, certo non legati a pedissequae analogie ma fondati su identità funzionali ben più profonde e a larghe maglie.

Ne consegue una nuova visione che, ad esempio, accomuna artisti tra loro assai difforni quali Canova, Blake, Füssli, David ecc., normalmente – e giustamente – rubricati sotto diverse etichette, che però danno, a ben vedere, a livello formale, risposte assai più univoche di quanto si potrebbe ritenere, proprio all'inizio dell'era contemporanea, allorché quelle nuove energie erano solo allo stato sperimentale mentre, contemporaneamente (e in un certo qual senso, complementariamente) cominciavano a venire allo scoperto le recondite dimensioni della coscienza, le più profonde pieghe dell'Io, tutto uno spettro di valori psichici che poi tra Otto e Novecento determineranno in modo non più revocabile un nuovo rilievo dell'uomo e dell'arte.

Grande importanza rivestono poi i climi artistici successivi all'impressionismo – che cassano quella prospettiva che ancora trovava posto nella pittura dei Monet, Pissarro ecc, come un ultimo colpo di coda della Modernità, a differenza di quanto contempla non solo la *communis opinio* ma anche buona parte di certo conformismo critico – non senza la dovuta attenzione alla figura anticipatrice di Paul Cézanne, nella cui spazialità problematica si avverte la preconizzazione di un universo che più non ossequia l'ordine euclideo imposto dalla gabbia prospettica.⁷

Tutto ciò naturalmente denuncia una visione certo originale, che se, da un lato, non intercetta del tutto i problemi filologici che verranno via via discussi laddove ritenuto necessario, d'altra parte stimola però il futuro insegnante a dar conto di nuovi orizzonti che egli dovrà rendere familiari agli studenti in formazione, facendo scaturire dagli argomenti proposti il comporsi di una griglia non costrittiva ma che, al contrario, possa dare contezza dello svolgersi della vita delle forme, senza preclusioni, con una attenzione costante anche alle figure e alle immagini veicolate dai *media* nel nostro vivere comune.

Come si sarà potuto notare, non sembra impossibile tenere un discorso sul metodo che dia forma a più registri nel segno di una intelligente flessibilità: rigore storico, ma anche quel poco di spregiudicatezza critica che è necessaria talvolta per evitare i tritumi dell'ovvio e del già detto, nel riconvertire ciò che è acquisito in un nuovo e diverso assetto epistemico, stimolante, aperto e soprattutto nemico di ogni conformismo. Se la SSIS ha saputo educare i propri futuri insegnanti in questo senso, si sarà dato compimento, già in notevole misura, a un lavoro fecondo e colmo di fruttuose speranze.

⁷ Cfr. R. Barilli, *L'arte contemporanea. Da Cézanne alle ultime tendenze*, Feltrinelli, Milano 1984 [2005], nonché R. Barilli, *L'alba del contemporaneo. L'arte europea da Füssli a Delacroix*, Feltrinelli, Milano 1996.

Abstract

L'esperienza di quasi dieci anni di insegnamento presso la Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario dell'Università di Bologna (SSIS) è stata diretta alla formazione di futuri insegnanti di scuola media superiore in Storia dell'arte. Le materie di cui ho avuto la responsabilità – Storia dell'arte contemporanea e Storia delle tecniche artistiche – sono state, nel loro differente regime scientifico, lo stimolo a impostare il cammino formativo sia nei termini di una ragionata indagine filologica impostata su testi letterari e figurativi, sia in ragione di un collaudato metodo comparativo pronto a dar conto di profonde connessioni con l'ambito delle scienze umane e della cultura materiale.

Parole chiave: Arte contemporanea - Tecniche artistiche - Forma - Visione - Educazione.

Abstract

The almost-ten-year teaching experience at the Postgraduate School for Secondary Education of the University of Bologna (SSIS) was intended for the vocational training of teachers-to-be in History of Art for secondary school. In their different scientific systems, History of Contemporary Art and History of the Artistic Techniques, which were the subjects I had in charge, were the incentive to set out the formative progress both in terms of a rational philological survey that was based on literary and figurative texts and in terms of a tested comparative method that is ready to account for deep connections with the field of human sciences and of the material culture.

Key words: Contemporary art - Technique - Shape - Visual education.



Fig. 1 – Cimabue, *Crocifissione*, 1280-90 ca., Assisi, Basilica superiore.



Fig. 2 – Simone Martini, *Annunciazione*, 1333, Firenze, Uffizi, particolare.



Fig. 3 – Simone Martini, *Annunciazione*, 1333, Firenze, Uffizi. Tunica dell'angelo lavorata a sgraffito e a granitura, particolare.



Fig. 4 – Anonimo, 1855 ca.,
dagherrotipo dipinto e inciso in
corrispondenza dei monili.



Fig. 5 – Anonimo, 1855 ca.,
dagherrotipo dipinto nel suo
astuccio, particolare.



Fig. 6 – Paul Cézanne, *Mele e arance*, 1900-05, Parigi, Musée d'Orsay.

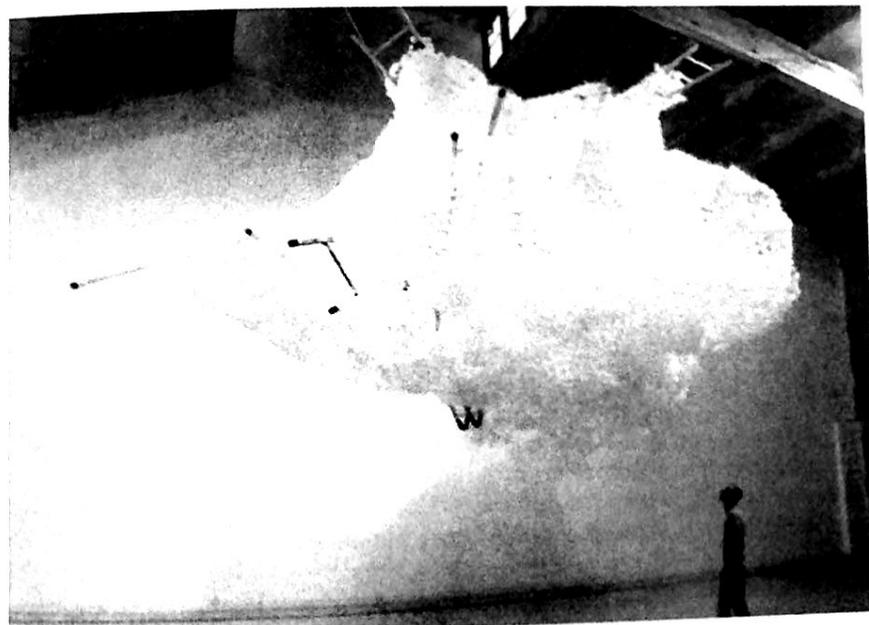


Fig. 7 – Loris Cecchini, *Cloudless*, 2006.



Fig. 8 – Sissi, Nature, 2006.