

LE BOTTEGHE DELL'INSEGNARE

Report dei lavori svolti durante la Convention "L'arte del fare scuola"
Pesaro 23-24 ottobre 2010

ARTE

Scegliere con un criterio: esemplificazioni nell'insegnamento di Storia dell'arte

Responsabile **Emanuele Triggiani**

Sabato pomeriggio 23/10/2010 RELAZIONE INTRODUTTIVA-

Il tema individuato da me per la conduzione della bottega dell'arte, "Scegliere con un criterio: esemplificazioni nell'insegnamento di Storia dell'arte", parte da una esigenza personale maturata nella pratica didattica, ma particolarmente sentita dalla maggior parte degli insegnanti di questa disciplina, come mi è capitato di accorgermi da una serie di incontri fatti in questi anni. Ma perché l'affronto del problema non appaia teorico riferirò le mie riflessioni in forma di racconto, partendo da quello che ho vissuto fin dai primi anni di insegnamento.

Quando ho iniziato nel 1993 a insegnare questa disciplina in un Liceo Classico della provincia di Bari, ho cominciato a far lezione sfruttando i ricordi e gli appunti del periodo universitario. Ricordo che gli alunni avevano in adozione il manuale del Briganti-Bertelli (Bruno Mondadori) - che avevo anche studiato per i concorsi a cattedra - ma di cui usavano solo due volumi su quattro, non andando oltre allo studio del Rinascimento. La prima iniziativa che presi fu, perciò, l'adozione di un manuale più sintetico nei contenuti e adeguato al quadro orario di un classico tradizionale, dove la storia dell'arte si studiava solo per un ora alla settimana nei primi due anni, e per due ore all'ultimo anno. Tuttavia quello che mi mancava era un'ipotesi unitaria, un'ottica riassuntiva a partire dalla quale poter offrire agli alunni una lettura chiara e organica del percorso disciplinare. Non avendo trovato aiuto tra i miei docenti universitari, provai a cominciare a leggere un po' di libri, finché mi imbattei nel testo di Roberto Longhi, «Breve ma veridica storia della pittura italiana», pubblicazione a stampa di una dispensa che l'autore aveva scritta a mano dal 15 giugno al 4 luglio del 1914 nel suo primo anno di insegnamento per gli alunni dei Licei Tasso e Visconti di Roma in vista del loro esame di maturità. Mi colpiva la passione di quel giovane insegnante che, spinto dall'esigenza di essenzialità e messo alle corde dall'esiguità delle sole 48 ore annuali, allora assegnate ad una disciplina inserita nella scuola italiana in via sperimentale, aveva riletto tutta la parabola storica dell'arte italiana con poche pagine, ma con sicura consapevolezza critica. La sua lettura prevalentemente stilistica mi sembrava, comunque, riduttiva e bisognosa di un'integrazione interdisciplinare riguardante gli aspetti storici, filosofici, sociali connessi allo studio delle opere d'arte.

Un approccio più convincente mi venne offerta da «La storia dell'arte raccontata da Ernst Gombrich» (Einaudi). Nella prima pagina Gombrich afferma che «non esiste una cosa chiamata arte. Esistono solo gli artisti». Mi sembrava un'affermazione in parte vera, perché ancorata all'esperienza vitale di ciascun artista, ma anche legata ad una concezione relativistica. Infatti nell'affronto dell'arte contemporanea, l'autore - rifacendosi al saggio di Quentin Bell, *The crisis in the Humanities* (1964) - analizza il paradossale capovolgimento della situazione per cui se alla fine

dell'Ottocento si riscontrava una radicale opposizione alle novità, attualmente viene ritenuto artistico solo ciò che compare col crisma dell'originalità. L'affronto dell'arte contemporanea metteva, quindi, tutto in discussione, persino - per quanto mi riguarda - la possibilità stessa di insegnare una disciplina come la storia dell'arte, se si fosse privata dell'esigenza di un significato, di una utilità umana, di una pregnanza educativa. Questo disagio si accrebbe grazie all'opportunità di partecipare - in collaborazione con un mio ex alunno, divenuto nel frattempo gallerista e critico d'arte - ad una rassegna intitolata «I protagonisti dell'arte», tenutasi per alcuni anni a Molfetta, con la partecipazione diretta di noti autori come Jannis Kounellis, Gilberto Zorio, Joseph Kosuth e Daniel Spoerri. Tra gli artisti ospitati nella rassegna mi colpì George Brecht, un esponente della corrente Fluxus, il quale asseriva che «tutto è arte e tutti possono farne; l'arte si occupa di cose insignificanti»: era certamente una posizione provocatoria, post-dadaista, ma avvertivo che non potevo far funta di niente senza cercare una risposta.

Un momento di svolta avvenne quando a Bari Marco Rossi e Alessandro Rovetta portarono a Bari una conferenza su Cézanne e Van Gogh. Fu in quell'occasione che scopri lo straordinario epistolario del pittore olandese e, tra i tanti brani di straordinaria intensità, la lettera a Theo n. 130 del mese di giugno 1879 dove scrive: «*Non conosco migliore definizione della parola arte di questa: l'arte è l'uomo aggiunto alla natura; la natura, la realtà, la verità, ma con un significato, con una concezione con un carattere che l'artista fa uscire fuori e ai quali dà espressione*». Mi impressionava questa definizione innanzitutto perché pronunciata da un artista, quindi dal di dentro di una esperienza, poi perché nella sua essenzialità riusciva a darmi ragione di tutti i fenomeni e le civiltà artistiche che avevo studiato, compresa la mia esperienza diretta nell'affronto di un quadro, di una mostra. A partire dall'ipotesi suggerita da Van Gogh mi era più chiaro cosa fosse l'arte e, quindi, cosa significava insegnarla: cogliere con stupore quel nesso tra le cose e il loro significato, tra la natura e le creazioni del genio umano in tutti i tempi e le civiltà in cui si era espresso.

Questa intuizione maturata davanti alla frase di Van Gogh trovò per me conferma in una circostanza apparentemente casuale. Durante un corso di storia dell'arte tenuto per gli studenti che dovevano affrontare il test di ammissione alla facoltà di architettura, una ragazza mi regalò il testo di Romano Guardini intitolato, *L'opera d'arte*, una conferenza tenuta a Tubinga nel 1947, ma pubblicata in Germania nel 1965 e in Italia da Morcelliana solo nel 1998. Ora riferirò alcuni passaggi tra quelli che mi hanno colpito di più, affidando a ciascuno di voi una lettura più attenta a casa, allo scopo di verificare se l'esperienza artistica descritta dallo scrittore può costituire per ciascuno di noi un'ipotesi per comprendere di più cosa insegniamo e perché lo facciamo.

Nel primo capitolo Romano Guardini definisce l'opera d'arte come un atto creativo che rivela «attraverso la facoltà della forma l'essenza (di un oggetto della realtà)». Inoltre «il pittore cogliendo l'essenza delle cose coglie in verità anche se stesso»: infatti l'uomo comprende sé stesso proprio a partire dall'esigenza di dare un nome e un significato a tutte le cose in cui si imbatte. Tra artista e opera, tra artista e ciascuno di noi che fruisce dell'opera è in atto il dinamismo di un *incontro* dove può emergere simultaneamente il valore dell'oggetto o del soggetto. Per questo «un'autentica opera d'arte non è come un qualsiasi fenomeno» in quanto «in esso diventa percepibile la totalità dell'esistenza in generale». Cosa ci suggerisce l'esperienza nel momento in cui si accorgiamo delle cose che ci circondano? Guardini asserisce che «ogni immagine *elementare* ha un senso immediato» (e fa gli esempi del filo, della linea dell'orizzonte, della volta del cielo, della via) mediante cui «si spiega l'esistenza» in modo immediato, intuitivo. Inoltre una caratteristica fondamentale delle opere d'arte fin dagli albori della civiltà è l'essere «destinate a durare» per «essere rivissute da altri». Perciò «la bellezza non è un ornamento posticcio ma è il segno di una pienezza e armonia interiore», che si esprime, come dicevano gli antichi greci nella *katharsis*. L'arte, quindi, non compie i destini degli uomini, ma manifesta la «brama di quell'esistenza perfetta

che non c'è, ma che l'uomo, nonostante ogni delusione, pensa debba esistere». Per questo motivo l'autentica esperienza artistica è intrinsecamente religiosa, non perché deriva da contenuti religiosi ma per il suo «rinvio al futuro»: in altri termini è *escatologica*.

L'altro testo che volevo proporre alla vostra attenzione è di Joseph Ratzinger ed è intitolato *Introduzione allo spirito della liturgia* (2001). È collegato al primo testo che vi ho citato poiché nell'introduzione, l'allora cardinale afferma di essersi ispirato a *Lo spirito della liturgia* (1946) di Romano Guardini. In particolar modo mi interessa con voi ripercorrere brevemente il capitolo intitolato *La questione delle immagini* dove si traccia una breve storia dell'arte occidentale. I punti salienti riguardano l'avvento dell'arte cristiana come compimento della nostalgia greca della visione dell'Eterno. Nelle *acherotipie* si supera il divieto mosaico dell'*eidolon*, poiché l'Eterno, l'Onnipotente è divenuto carne, si è fatto uomo, quindi visibile, sperimentabile, rendendo possibile la nascita di una nuova arte sacra. Nel confronto con le due grandi civiltà monoteiste – l'Ebraismo e l'Islam – l'arte cristiana è sempre stata messa alla prova nel rendere ragione della propria speranza, del proprio valore. Da questo incontro-scontro si generano le tre "iconoclastie": quella *storica* del 726, voluta dall'imperatore bizantino Leone III l'Isaurico, a cui si aggiungono l'*iconoclastia* protestante e, infine, l'astrattismo e il dadaismo del XX secolo in cui si rivela il «problema della conoscenza nell'epoca moderna»: riuscite cioè ad ampliare l'orizzonte dello sguardo e della ragione oltre il «misurabile e il ponderabile».

Le ipotesi tracciate in questi due testi mettono maggiormente a fuoco quello che ci sta più a cuore nella disciplina che insegniamo? Se la risposta è affermativa, quale ipotesi di programmazione ne potrebbe scaturire? Domani a termine della nostra discussione vi proporrò un mio esempio di programmazione.

GIUSEPPE NIFOSÍ – Il testo di storia dell'arte che ho avuto il piacere di pubblicare quest'anno con la casa Editrice Laterza ha avuto una gestazione che reputo degna di attenzione. Dopo la laurea in Architettura e il conseguimento del Dottorato in Storia dell'Architettura e dell'Urbanistica ho iniziato a svolgere una intensa attività didattica presso la Facoltà di Architettura di Firenze; quasi contestualmente, ho vinto il concorso per l'insegnamento di Storia dell'Arte alle superiori, dove sono entrato di ruolo. Mi sono così trovato per molti anni ad insegnare contemporaneamente sia all'università sia al liceo. Senza dubbio, questa esperienza si è dimostrata molto formativa: spiegare l'arte a ragazzini di 14-15 anni, a ragazzi di 16-18 anni e a giovani di 22-23 anni, talvolta nella stessa giornata, mi ha convinto che non esiste un modo "alto" di insegnare la storia dell'arte e la storia dell'architettura contrapposto a un modo "basso" e che non ha senso cercare di nobilitare queste materie anche a costo di renderle ostiche o, al contrario, di semplificarle fino a renderle banali. Ho così iniziato a portare la mia esperienza di docente di liceo nelle aule universitarie, e a sfruttare le mie competenze di studioso e di ricercatore quando lavoravo con gli alunni delle superiori. La sfida era quella di presentare in entrambi gli ambiti la storia dell'arte in tutta la sua affascinante complessità, senza mai perdere di vista implicazioni, rapporti, collegamenti, svelandone i segreti, rivelandone le chiavi di lettura; la condizione era quella di rendere chiaro ciò che poteva apparire oscuro, attraverso un linguaggio limpido e quanto più possibile accattivante. Ho iniziato a mettere per iscritto le mie lezioni, producendo una serie di dispense che poi ho distribuito sia all'università per gli esami sia al liceo per le interrogazioni o i compiti in classe. Sono state proprio queste dispense a costituire il nucleo della mia storia dell'arte, che posso dire mi è davvero cresciuta giorno dopo giorno fra le mani, alimentata dalle domande dei ragazzi o dalle loro richieste, dal confronto con i colleghi di scuola in sala insegnanti, dai consigli dei professori universitari con cui lavoravo, primo fra tutti Franco Borsi che è stato il mio maestro e dal quale ho imparato che un bravo storico dell'arte deve sempre avere consapevolezza dei problemi e coraggio critico. E in effetti, credo di aver dimostrato un certo coraggio come autore di un

“manuale”, e non solo nell'aver proposto nuove attribuzioni e nuove datazioni, sulla scorta degli studi più aggiornati, ma anche nell'aver affrontato problemi complessi come quello dell'iconologia, che oggi è una disciplina di laurea specialistica. E' stata una sfida che nelle mie classi credo di aver vinto: presentare la ricca simbologia nascosta nelle opere d'arte non solo non ha spaventato i ragazzi ma li ha stimolati, in una sorta di caccia al tesoro, a guardare ogni quadro con occhi curiosi, a cercare di volta in volta le giuste chiavi di lettura, a scoprire quali segreti nasconde ogni capolavoro. Senza mai dimenticare che ogni opera d'arte è prima di tutto un “oggetto”, qualcosa che non è stato concepito all'origine per essere conservato in un museo, ma è stato prodotto in un particolare contesto da un artista che è stato prima di tutto un uomo, con il suo carattere, le sue paure, le sue speranze e le sue ambizioni. Un modo per rendere l'arte viva, e come tale sempre a noi vicina, sempre attuale.

EMANUELE TRIGGIANI – Quali sono le ragioni che ti hanno guidato ad una scelta così ampia di argomenti a differenza, ad esempio, della estrema “scrematura” di un testo come il Cricco-Di Teodoro?

GIUSEPPE NIFOSÌ -Il Cricco, come altri manuali che pretendono di fare della sintesi un proprio punto di forza, propone una selezione degli argomenti che alla fine mi impedisce di scegliere: è come se gli autori scegliessero per me, e questo vincola la mia libertà di docente. Io invece voglio che i miei colleghi possano sempre decidere quali temi privilegiare, possano costruirsi un proprio percorso che tenga conto non solo dei gusti personali, ma anche delle specifiche situazioni territoriali, delle culture locali. D'altro canto non obbligo nessuno a spiegare ed assegnare paginate di testo: non a caso ho chiesto al mio Editore di far precedere ogni capitolo da un “percorso breve” che all'occorrenza possa sostituirlo, fornendo comunque sia le informazioni sia le valutazioni critiche essenziali.

ESTER DI PAOLO – In effetti uno dei problemi della storia dell'arte riguarda l'affronto della contemporaneità, spesso trattata con risibilità dagli alunni.

EMANUELA CENTIS – Per noi l'opera d'arte è stata veramente l'esito di un incontro, come sottolineava Romano Guardini. L'origine della nostra passione è stata un'incontro, tra noi insegnanti e con gli alunni. DA questo incontro è nata l'Associazione Disegno. Il metodo dell'associazione consiste nella dinamica del vedere insieme e nella scoperta svolta insieme dell'opera. Partiamo sempre dal guardare e, quindi, dalla lettura dell'opera. Partiamo, cioè, dalla capacità di sguardo di ciascuno. E' più importante sviluppare l'osservazione perché quello che c'è scritto sul testo se lo leggono da soli. Certo bisogna dare alcune indicazioni guida. Ma partendo dall'osservazione, la lezione veniva da sé e la compivano gli stessi alunni. Abbiamo dato, allora, precedenza alle visite, contando sul fatto che lo studio sarebbe scaturito di conseguenza. Infatti la capacità di osservazione è un fatto innato e detta un metodo iniziale. Con i docenti delle altre discipline, ad esempio lettere, ci siamo posti come obiettivo “non multa sed multum”, facendo quindi viaggiare i ragazzi da soli e suscitando in loro la capacità di essere protagonisti. Riguardo alla problematicità dell'arte contemporanea un lavoro interessante potrebbe essere la lettura del Discorso del Papa agli artisti. Comunque la questione essenziale riguarda il modo in cui l'arte riesce a farmi entrare nella realtà.

MAURIZIO CORTESE – Io insegno filosofia in un Istituto d'arte e sarei interessato a svolgere degli argomenti in parallelo con le discipline artistiche e storiche.

EMANUELE TRIGGIANI – un suggerimento lo potresti trovare nell'ultima edizione del testo di Bertelli edito dalla Bruno Mondadori dove ci sono delle tavole sinottiche delle varie discipline capitolo per capitolo.

EMANUELA CENTIS – Come metodo abbiamo utilizzato il disegno come strumento di osservazione e di conoscenza. Abbiamo chiamato questo percorso “Itinerario mentis in Deum”: cioè conoscenza per approssimazione, per gradi di progressiva profondità come avviene nella stessa esperienza del disegnare. Ad esempio siamo partiti dalla proposta di disegnare la propria mano, senza il problema di farla bene e poi, col tempo, suggerendo anche un metodo.

CHIARA VANZINI – Per le medie inferiori con quale criterio si deve dare maggiore attenzione alla parte teorica o alla parte pratica?

EMANUELE TRIGGIANI – Questo argomento proviamo a riprenderlo domani. Intanto vi invito, se volete, a portare domani un’ipotesi di programmazione in cui evidenziate il criterio di selezione che vi ha guidato nella scelta degli argomenti.

Domenica mattina 24/10/2010

FRANCESCA SANTINI – Spesso si manifesta una difficoltà a conciliare nella stessa classe di concorso il programma del Disegno tecnico con quello di Storia dell’arte. Come si può affrontare in questo caso il problema di una selezione dei contenuti?

GUIDO CAPETTI – In un lavoro di bottega, come quello che stiamo tentando di svolgere noi, penso che l’aspetto in cui ci possiamo aiutare di più consiste nel valore della testimonianza. E’ questo il tema che mi interessa di più evidenziare.

GIULIO ZENNARO – Durante gli ultimi anni scolastici la metodologia che ha maggiormente coinvolto i ragazzi a scuola riguardava il *laboratorio*: ad esempio nella mia scuola abbiamo elaborato una ricerca sulle ville palladiane e sullo studio delle proporzioni. Attraverso il laboratorio si rendono i ragazzi protagonisti dell’azione didattica e li si interessa maggiormente.

MARI ATTANA – Nella mia esperienza ha contato rispetto agli alunni la certezza di un lavoro rispetto ad una scelta consapevole e motivata. Se ho questa convinzione allora posso investire in quella scelta tante ore del mio tempo, anche lottando contro i limiti della programmazione, delle ore a disposizione e dell’estensione dei programmi. Allora capita, quando gli alunni hanno veramente imparato da te, che vanno persino oltre quello che hai insegnato, suggerendoti delle nuove prospettive e sviluppi di lavoro.

GUIDO CAPETTI – Una delle frasi che mi ha sempre colpito dell’educazione è che è una introduzione alla realtà totale. Io lavoro attraverso il mio specifico, ma senza perdere di vista l’introduzione alla realtà totale. All’inizio chiedo ai ragazzi che riflettano sull’esperienza del bello, anche indipendentemente dai quadri, dalle opere d’arte. Poi da quella esperienza li riconduco alla tradizione artistica ponendo a confronto quello che hanno vissuto con alcune opere da me selezionate. Cerco continuamente nella mia pratica didattica di ricorrere all’esempio, di partire dall’esperienza per portarli a comprendere quello che osservano in un’opera d’arte.

GIULIO ZENNARO – L’approfondimento non è un diversivo, ma è lo stesso programma fatto in modo diverso. Si introducono così gli obiettivi conoscitivi attraverso un metodo che inizialmente può sembrare una perdita di tempo, ma che in realtà ti fa guadagnare tempo anche rispetto ad altri argomenti. Una prestazione come l’interrogazione, infatti, si dimentica subito. L’esperienza, invece, fissa indelebilmente i contenuti. Per far questo bisogna affrontare l’insegnamento come rischio e come certezza. Ci sono delle cose preziosissime che mi sembrano fondamentali per proseguire nello stupore e nel cambiamento iniziato oggi. Sono il riferimento all’umano che faceva la nostra

amica "precaria": io insegnando arte ho una occasione preziosissima per risvegliare il mio umano e quello dei miei allievi, perché l'arte non è altro che la storia di questo risveglio umano possibile attraverso la bellezza, quella "ferita" che permette l'irrompere dell'essere, di cui parla Platone (Fedro) ripreso poi da Ratzinger nel discorso di Rimini. Il secondo punto è il metodo laboratoriale come strumento efficacissimo per tradurre questo risveglio dell'io in operatività esperienziale e trasmetterlo dall'io ai colleghi e ai ragazzi. Attualmente è l'unica modalità che conosco in cui l'apprendimento possa avvenire per esperienza, personalizzazione e coinvolgimento dell'io e non solo per schemi prestazionali-restitutivi finalizzati all'interrogazione e basta, con perdita poi inesorabile di dati (effetto reset). Se il laboratorio è bene impostato diventa esperienza e, come diceva Leonardo Da Vinci, "si conosce solo ciò di cui si fa esperienza". Abbiamo perciò quel fenomeno di cui tutti parlano ma di cui ben pochi fanno veramente esperienza che è la personalizzazione dello studio e dell'apprendimento. Ciò che si apprende per esperienza è davvero personalizzato, perché non passa solo attraverso concetti, ma diventa modo di essere e di agire, "sguardo" nuovo sulle cose, come diceva Guido, e inizio di un cambiamento reale. Il senso del bello è la bussola interattiva e interdisciplinare di questo sguardo diverso sulla realtà. Tutto questo, la Bottega ha servito a risvegliare in ognuno di noi stamattina. Ma abbiamo anche un freno, una difficoltà che ci impedisce spesso di sperimentare i frutti di questa libertà nuova: è la gabbia procedurale, la riduzione funzionale della scuola, l'impalcatura burocratica e legalitaria in cui è ingessata la scuola; in una parola il formalismo che ci condiziona tutti e ci fa perdere il contatto con il nostro io. Questa ingessatura si manifesta come paura di non realizzare il programma; in realtà è un condizionamento al non cambiamento dell'io generato da quello stupore. Il fatto è che il programma c'entra con tutto e l'io c'entra con tutto: i contenuti non sono alternativi alla crescita: è solo una immagine distorta della scuola che oppone programma a progetti o laboratori che falsa la nostra percezione della realtà. Così mentre io propongo le idee chiave ai ragazzi sto già facendo il programma e quando loro scoprono con un lavoro personale e in gruppo come declinarlo stanno facendo non solo il programma ma anche stanno imparando per competenze. In realtà siamo ancora troppo poco famigliari a questo modo di pensare l'insegnamento e quindi ci perdiamo in continuità e in efficacia. Quello che occorre è solo avere un metodo e applicarlo con determinazione e costanza. Certo l'educazione è sempre un rischio come ricordava Marie, ma noi partiamo anche da una certezza. Se abbiamo gli obiettivi chiari, strutturiamo una metodologia che li traduca in realtà di apprendimento condividiamola con gli studenti e coinvolgiamoli nella ricerca degli obiettivi e della strada per raggiungerli. Il metodo è la traduzione di quello stupore in un lavoro di giudizio sull'esperienza, lavoro che coinvolga anche gli studenti. La riflessione metodologica diventa un imparare dai propri errori e correggerli insieme. Per questo propongo che la bottega continui in un lavoro in cui chi è interessato comincia a mettere in atto nel proprio insegnamento quello che ha intuito in questi giorni e dopo un po' scambia con gli amici incontrati il giudizio. Veramente è questa la strada per rendere concreto tutto quello che di buono e di bello abbiamo sentito in questi giorni e abbiamo intuito nel lavoro della bottega. Abbiamo una grande risorsa che è il senso del bello e abbiamo una sete duna attesa e un desiderio immenso nei giovani che non aspettano altro che qualcuno proponga loro tratti di questa umanità diversa. Non possiamo tradire questo compito e tenere per noi questo dono che ci è stato dato. Teniamoci stretti e uniti per aiutarci a non perdere di vista questo compito.

EMANUELE TRIGGIANI – Vi sono questioni che sono rimaste inevitabilmente aperte. Il desiderio di continuare un lavoro consiste nel tentare di trovare le risoluzioni alle problematiche che ci si parano davanti in "corso d'opera". Per questo il primo atto che posso proporvi è di spedirvi quella bozza di programmazione che vi avevo indicato ieri. Inoltre posso proporvi delle unità didattiche impostate secondo quella logica "laboratoriale" di cui si parlava prima. Purtroppo anche negli eserciziari proposti dai manuali abbondano le prove di verifica, ma esempi di laboratorio vero e

proprio ne mancano. E' una ragione in più per tenerci di più e per iniziare un "commercio" di contributi che intensifichino la nostra collaborazione.

Le Botteghe dell'Insegnare - DIESSE