

## LE BOTTEGHE DELL'INSEGNARE

Report dei lavori svolti durante la Convention  
"Insegnare e Imparare cioè Guardare"  
Bologna 15-16 ottobre 2011

### ARTE

**Comprendere l'arte contemporanea.  
Esperienza della scoperta e scoperta del metodo.**

Responsabile **Emanuele Triggiani**

Proponiamo in questi giorni l'esito di un anno di lavoro con un gruppetto che, a partire dalla bottega dell'anno scorso, si è tenuto a contatto con scambi di esperienze, riflessioni, confronti. Invitiamo ora a proseguire un lavoro comune in cui nessuno ha qualcosa di più degli altri da insegnare, ma tutti abbiamo da comunicare il frutto del proprio lavoro personale, che si svolge con esperienze, scoperte, punti di valore importanti per tutti. La bottega vuole anche lanciare la proposta di darci un appuntamento periodico per tutti i prossimi mesi, grazie anche alla nuova piattaforma tecnologica che Diesse ha messo a punto. Un secondo momento che auspico diventi stabile è l'appuntamento annuale al Meeting di Rimini.

Iniziamo ora con gli interventi di coloro che si sono precedentemente proposti. La parola innanzitutto a Carla Eria, della scuola primaria: l'ho inserita nella fase iniziale del nostro lavoro perché nell'approccio con gli studenti più piccoli è essenziale partire dall'esperienza e questa indicazione costituisce un suggerimento fondamentale di metodo per tutti. Quindi iniziamo dal metodo della esperienza e della scoperta. In particolar modo la nostra materia se non c'è l'immedesimazione nell'esperienza, in ciò che si vede, diventa una disciplina morta.

Per questo motivo abbiamo deciso di porre un tema preciso alle nostre riflessioni: l'arte contemporanea e in particolare il sacro nell'arte contemporanea, perché questo è il periodo storico più problematico, in cui è necessario chiedersi come è possibile individuare e aiutarsi a discernere criticamente momenti ed esempi di autentico valore creativo in una congerie di prodotti spesso scadenti e contraddittori.

La bottega può diventare allora una vera e propria modalità di lavoro: non c'è prima una parte teorica e poi quella pratica, ma una modalità laboratoriale in cui si ascolta un'esperienza per immedesimarsi e generare nell'ascolto ulteriore esperienza. Occorre perciò scalzare un difetto professionale tipico dell'insegnante, di pensare cioè che quello che ho da dire sia la cosa più

pag. 1 di 16

importante. Invece, bisogna invertire il metodo: si guarda, si osserva per partire da ciò che già c'è. Il guardare, poi, presuppone l'uso della memoria. Io posso ricordare, infatti, solo qualcosa che si lega alla mia esperienza vissuta, altrimenti me la dimentico. Se rimane solo l'impressione del momento, non diventa esperienza e scivola via.

Nell'introduzione al manuale di Gillo Dorfles e Angela Vattese, pubblicato dall'editrice Atlas, compare questa definizione iniziale: «Non è possibile definire la parola *arte* in modo esauriente e univoco: di secolo in secolo le manifestazioni, gli oggetti e i manufatti che ascriviamo al suo campo semantico sono diversi e quasi inconciliabili (...)» «non si comprende l'arte del 900 se non si inizia da questo punto: in nessun secolo l'umanità è cambiata tanto radicalmente nel suo modo di vivere e pensare». Possiamo sottoscrivere una frase così o la nostra esperienza didattica ci offre una possibilità diversa per approcciare il fenomeno artistico? E' importante partire da una provocazione del genere per comprendere come la nostra sia una riflessione critica, che ci permettere cioè di riflettere simultaneamente su di noi e sul mondo che ci circonda.

CARLA ERIA: Durante l'anno ho lavorato sui temi proposti nella scorsa edizione della Convention, e porto ora l'esito di questo lavoro. "Esperienza della scoperta e scoperta del metodo", era il compito a cui mi sono riproposta di rispondere, come ha detto anche Mariella Carlotti: "Li accompagni a guardare, non li intrattieni con quello che sai". Imparare a disegnare è in realtà imparare a vedere molto di più che con gli occhi. E' per questo che questa materia mi piace particolarmente: perché il suo oggetto è qualcosa di concreto, di fisico, attraverso cui io sono invitata a compiere delle azioni ed i bambini insieme a me. Le azioni fondamentali sono: vedo, guardo, scruto, scopro, copio e vado oltre.

Ho usato come esempio alcune opere celebri dell'Arcimboldi: i suoi ritratti, infatti, mi sembrano indicativi per rilevare una tendenza odierna abbastanza diffusa, cioè vedere molto ma in modo distratto. Nel mio laboratorio, invece, gli alunni vengono nominati personalmente, e si sentono chiamati in causa e l'ultimo della classe, per la sua curiosità, per le sue osservazioni, può essere un passo avanti a me. Dopo l'Arcimboldi sono passata al "Carnevale" di Mirò e ho incitato i miei alunni a dar la caccia ai particolari, chiedendo che cosa vedessero nel quadro e potenziando i loro indicatori spaziali come *sopra sotto destra sinistra*. Ho trascritto le osservazioni, le ho fotocopiate, e riconsegnate, cosicché il vedere di ognuno è diventato patrimonio di tutti e loro hanno preso coscienza di quello che avevano visto.

Nella seconda fase del laboratorio dovevano ridisegnare senza guardare più il quadro, quindi utilizzare la memoria. Quali conclusioni ho tratto dall'esperienza? Si impara a guardare insieme anche quello che la singola persona non avrebbe visto; si esercita la memoria; si va oltre l'apparenza mettendo in gioco il proprio io, la propria personalità. Nel passo successivo sono passata a Cézanne e Picasso, sempre sul tema del carnevale, ma con un passaggio in più: dovevano dire quello che li aveva colpiti di più e perché. In terza, quarta e quinta ho preso, inoltre, le

riproduzioni dei quadri di Paul Klee e di Gustav Klimt ed abbiamo interagito con la geometria ed i colori; infine con un altro gruppo ho realizzato degli orologi con i supporti dei cd riproponendo nella loro decorazione alcuni motivi presenti nei quadri che avevamo guardato. Il momento di presa di coscienza di sé è saper descrivere quello che si è fatto, perché è un esercizio di ritornare sulle cose, dandone sistematicità.

SILVIO SANTI: Io insegno alle medie. Mi è piaciuto molto il tuo racconto, perché anch'io punto molto sul guardare e copiare; quello che gli alunni sbagliano diventa punto di valore, per imparare a guardare meglio. Già alle medie hanno difficoltà a vedere e copiare in modo semplice, alle elementari forse sono più liberi.

EMANUELE TRIGGIANI: I bambini, dicevi, scoprono qualcosa che tu non avevi visto: quando capita, cosa fai?

CARLA ERIA: Mi sono fatta più aperta ad accogliere ogni suggerimento, anche pubblicamente di fronte a loro: il quadro lo rivivi tu in quel momento insieme a loro, ad ogni spiegazione e tu divieni il tramite di un percorso fatto da loro, ti fai compagno con loro della scoperta.

LAURA VITALE: Anch'io lavoro nella scuola primaria: un possibile sviluppo di questa esperienza è entrare nel quadro e creare una storia stando dentro il quadro. Io ad esempio ho chiesto di creare racconti e poesie guardando determinate opere che avevo proposto ai miei alunni.

MAURA IEMMI BIZZI: Insegno in una scuola 'familiare', che è privata non paritaria; lavoro molto con i colleghi, e questa materia diventa una 'dama di compagnia' delle altre materie. Io propongo spesso questo passaggio: dal quadro si procede verso la realtà; per esempio, dopo aver esaminato il "Viandante" di Friederich in una visita guidata ho chiesto ai ragazzi quale fosse il *loro* infinito. Ho chiesto loro, quindi, di lavorare sull'opera incrementando la loro fantasia. C'è effettivamente il rischio che quella immediatezza, che i piccoli hanno naturalmente, crescendo poi si perda.

MASSIMO RIPPA: Infatti si racconta che Mirò andava nelle scuole primarie, lavorava con i piccoli. Chi insegna ai più grandi ha di fronte una sfida, ripartire nel capire facendo. Io insegno al liceo classico ma ho fatto riprendere loro in mano le squadre e le matite. Per insegnare la tecnica prospettica non è utile spiegargliela a parole quanto fargliela fare concretamente disegnando.

PAOLA PUGGIONI: Io sono della provincia di Fermo e insegno in un istituto per geometri. Vorrei sottolineare che per i più grandi è sì necessario ripartire dall'esperienza, ma non fermarsi ad un atteggiamento pratico. Bisogna tenere presente il contesto, per capire l'opera più criticamente: l'incontro con l'opera è sempre l'incontro con una persona che è vissuta in un determinato contesto. La questione per me è emersa nello studio di Caravaggio e della sua vita: l'arte nasce come osservazione della realtà o come espressione dell'autore? Non sono, evidentemente, due aspetti incompatibili, ma bisogna entrambi considerarli con attenzione.

EMANUELE TRIGGIANI: Allora nell'opera d'arte avviene soltanto incontro con un'espressività particolare o anche con una persona colta nel suo momento storico? Adesso Guido Capetti ci offre il suo contributo.

GUIDO CAPETTI

1) Io insegno in un liceo scientifico nella periferia di Torino; prima di raccontare un'esperienza didattica interessante voglio raccontare quello che è successo l'altro ieri quando ho portato i ragazzi in gita sul lago d'Orta. All'inizio non ho spiegato assolutamente niente, li ho portati in cima al Sacro Monte dove si trova una terrazza con vista sul lago, sull'isoletta e sul paese medievale. Li ho preceduti e ho chiesto a una delle studentesse di fotografare i loro volti mentre si avvicinavano accorgendosi a poco a poco del panorama. Dopo li ho fatti sedere e, invece di spiegare il sacro monte, la chiesetta romanica, ecc., ho semplicemente descritto il loro avvicinarsi alla terrazza: prima distratti e impegnati a parlottere con i compagni, poi attenti, protesi alla vista stupenda del paesaggio, infine il loro volto che si accendeva in un'espressione lieta e stupita al tempo stesso; ho iniziato perciò provocando un'attrattiva del reale, dicendo che la loro espressione sorridente stava a dimostrare che la bellezza è una promessa di felicità, un inizio di felicità, altrimenti era inspiegabile il loro sorriso. La realtà stessa porta dentro una promessa di felicità ed è questa che ci interessa capire. Solo in seguito ho spiegato le singole emergenze architettoniche, la storia sacra del luogo, ecc. Anche se erano tanti (3 classi) e solo un terzo erano miei studenti, non c'è stato bisogno di chiedere silenzio, attenzione, ecc.. Questo perché prima viene l'attrattiva dell'impatto col reale; è questo che genera domande, interesse, ecc.. La contestualizzazione viene dopo, assieme a tutto il resto. Quando vedo una bella ragazza non inizio a chiederle data, luogo di nascita o codice fiscale. Dopo, "se la cosa funziona", ci si racconta anche il nome delle scuole elementari frequentate, dell'asilo ecc.

2) Nella mia carriera di docente ho notato che non di rado i ragazzi sanno fare delle belle spiegazioni delle opere d'arte, ripetendo scrupolosamente concetti imparati diligentemente, ma non sempre collegate alle immagini. Ho capito che dovevo ripartire da una educazione alla realtà e da esperienze concrete. Così sono partito da questi due principi base:

a) La frase di Jungmann: *"L'educazione è l'introduzione alla realtà totale"*. L'insegnamento è quindi l'introduzione alla realtà totale (che non va mai persa di vista) attraverso una disciplina.

b) La frase dello psicologo e filosofo tedesco J. Lindworsky che ha affermato *"che la prima condizione per una educazione, cioè per trasmettere una capacità di entrare nella realtà, è che i passi dell'individuo che si introduce al reale siano sempre motivati da qualcosa che poggi su un'esperienza da lui già acquisita. L'uomo, insomma, trova solo quello che in qualche modo si connette con qualcosa già presente in lui"*. (Tratto da: L. Giussani, *Perché la chiesa*, Milano 2003)

Questo è particolarmente evidente nell'arte: un cieco potrebbe fare una lezione perfetta sui colori senza sapere di cosa parla, basta che ripeta un testo ben fatto. Molti studenti fanno difficoltà a comprendere sul serio l'arte, cioè amarla, perché non sono aiutati a partire da un'esperienza anche minima che abbiano già compiuto.

Così ho fatto prendere un foglio e ho dato questo compito: "descrivi un'esperienza del bello che hai vissuto". Le risposte, per essere totalmente libere e di qualsiasi genere, potevano anche essere anonime. Poi ho raccolto le esperienze più comuni in "argomenti", valorizzando tutto, e ho risposto con delle presentazioni in PPT mostrando come le stesse loro esperienze avesse ispirato pittori, scultori, poeti, musicisti, registi, ecc. (non solo storia dell'arte quindi, anche se la parte "visuale" è stata preponderante). Ho però chiesto di poter essere totalmente libero di esprimere me stesso proprio come io avevo fatto con loro, aggiungendo mie esperienze osservazioni, giudizi, ecc.

Dopo ancora ho fatto scrivere le loro reazioni e molti si sono stupiti nell'accorgersi che quello che sentivano nel cuore era comune, lo vivevano anche gli altri, e che certi artisti hanno dato voce, suono o immagine a quelli che sono i desideri profondi di ogni uomo.

Questo lavoro ha permesso non solo di accendere o accrescere notevolmente l'interesse per la materia, ma ha instaurato un rapporto diverso tra docente e allievi e tra gli stessi studenti, perché ha consentito di mettere a tema alcune delle domande fondamentali dell'esistenza e quando questo accade la vita si fa interessante.

I principali argomenti sono stati: cielo stellato, rapporto affettivo, famiglia, amici, nascita, cose, danza, montagna, mare-oceano, viaggio, alba e tramonto, ecc. (perfino spinello). Ovviamente non mi sarà possibile affrontarli tutti, ma ho trascritto quanto hanno raccontato i ragazzi perché:

- a) emerge una profondità inaspettata e sorprendente che spesso non riusciamo a far affiorare.
- b) Si è trattato di un "dialogo" intenso e coinvolgente tra libertà ed esperienze diverse e non un semplice "travaso di concetti e conoscenze". Nella comunicazione intendo mantenere la stessa forma.

Vi mostro la parte relativa al cielo stellato e all'affetto...

Mi rimarrà sempre impresso il commento inaspettato del "peggiore" di tutti. Il più svegliato, dispettoso e "pesante" tra tutti gli allievi che ha così commentato: "alla fine della scorsa lezione, se di lezione si può parlare, mi sono accorto di avere la bocca spalancata ... è stata un'ottima esperienza". E si trattava della sesta ora del venerdì, avevo anche sforato di 10 minuti (ore 14,15) e nessuno di loro si era mosso, suscitando notevole stupore nei colleghi delle altre materie.

EMANUELE TRIGGIANI: Come sviluppi in seguito questo percorso, dopo il momento della provocazione?

GUIDO CAPETTI: Ho innanzitutto guadagnato un clima diverso: i ragazzi diventano più protagonisti del lavoro scolastico che devono fare; si stabilisce un rapporto con loro, perché attraverso le immagini si parla della vita, e loro capiscono che queste immagini c'entrano con la vita, tu c'entri con la vita, loro c'entrano con la vita. Ho cambiato anche sistema di verifica (o meglio integrato) suggerendo l'uso di parole in libertà. Bisogna incontrare il loro io, perché così capiscono meglio: bisogna parlare al cuore.

EMANUELA CENTIS: Non ho intenzione di dire niente di nuovo, anzi mi riconosco, nel metodo che proporrò, con molti passaggi descritti precedentemente, come ad esempio l'insistenza di Carla sul metodo della scoperta o nella necessità di partire dall'attrattiva, come diceva Guido. L'esperienza dell'associazione "Di.segno" è diventata per alcuni di noi una strada a cui poter invitare le persone, un percorso da svolgere insieme con la sicurezza di una meta. Ma anche con la libertà di riconoscere che in una classe ti può andare bene e in un'altra male. La nostra proposta consiste nell'affronto del disegno come metodo di conoscenza e approfondimento della riflessione sulla realtà. Ogni esperienza nasce dal passo precedente perché attraverso il disegno cogli un tratto interessante della realtà. Un nostro corsista vedendo e disegnando un capitello del Palazzo Ducale di Venezia ebbe a dire: «Non l'avevo mai visto così!»

I nostri corsi, istituiti dal 2003 in collaborazione con gli amici del "Baglio" di Palermo, durano tre giorni o anche un giorno solo, a seconda delle esigenze. Lo sguardo che oggi normalmente usiamo nel quotidiano è frettoloso. Il disegno, invece, permette la scoperta di uno sguardo nuovo: espressione di sé e scoperta della realtà costituiscono i due poli della questione. Il percorso che proponiamo è sintetizzabile nella frase di San Bonaventura, *Itinerarium mentis in Deum*.

*Itinerarium* indica il cammino della conoscenza, *mentis* la scoperta di un significato implicito nelle cose, *in Deum*, perché l'Infinito costituisce l'orizzonte ultimo della realtà che abbraccia tutto. Noi percorriamo questo itinerario attraverso il *fare* e nella osservazione delle cose. Ci è stato utile a proposito del tema proposto dalla bottega, meditare sulla parabola artistica di Giacometti, il quale partito da simbolismo, dopo aver attraversato cubismo e surrealismo - quest'esperienza conclusasi con la tragica raffigurazione di una donna sgozzata - decide di riaccostarsi alla realtà pagando questa scelta con l'allontanamento dal gruppo di Breton.

La prima realizzazione grafica, definita come *disegno distinto*, è caratterizzata dall'ordine, dalle proporzioni, suffragata dagli esempi dei grandi maestri dell'arte e dai docenti che partecipano al corso.

La seconda realizzazione, il *disegno distante*, implica l'atto della conoscenza. In questa fase attraverso lo studio delle ombre e delle luci si permette che l'oggetto venga avanti, emerga

davanti agli occhi perché, obbedienti a quello che si vede, l'oggetto si riveli e noi ci confrontiamo col nostro io all'opera. In questa fase ci serviamo ad esempio degli autoritratti di Rembrandt per cogliere la capacità di contemplazione, lo sguardo rinato dalla conoscenza di chi lo fa.

I nostri corsi iniziano con un momento di introduzione, cui segue una cordiale convivenza, perché nell'amicizia si impara e si disegna meglio. Uno dei criteri essenziali consiste nel farsi guidare e guardare dai maestri. Ci si chiede, inoltre, di lavorare in un tempo determinato: il suono della campanella, che interrompe i vari momenti di lavoro, è il segno di una realtà che è più grande di quello che stai facendo. Poi il lavoro comprende il *ritornare sulle cose*: si riguardano, cioè, i lavori di ognuno, perché ogni attività richiede una certa distanza critica, in una comprensione svolta in comune, fino all'assemblea finale in cui ciascuno riferisce quello che ha capito da quanto ha realizzato.

Nel *disegno presente*, si inizia a conoscere il soggetto oggettivando la forma, anche con l'uso di una foto o con l'ausilio di strumenti di misurazione. Ci si domanda, in altri termini, *cosa vedo?*

Nel secondo disegno, si libera la creatività personale con l'uso degli strumenti e delle tecniche più consone a ciascuno.

Nel terzo disegno si riunifica il risultato del primo e del secondo come occasione di incontro e di conoscenza.

Ad esempio, nel disegno dell'astuccio, parto all'inizio da come lo vedo, poi viene colorato per come emerge allo sguardo di chi lo disegna, infine lo inserisco in un contesto reale con tutte le altre cose intorno. Anche nel ritratto le tre fasi possono essere definite come momento della *conoscenza*, della *scioltezza*, della *presenza*. Ad esempio nel disegno delle mani con il nastro. Oppure questa disegnatrice, che è artista di mestiere, ha utilizzato il volto di una persona a lei conosciuta per giungere a un dipinto della Madonna.

Il metodo è per tutti. Spesso vengono i figli con le loro mamme. Osservate, ad esempio, queste nature morte realizzate da tre persone diverse: sono evidentemente ben distinte ma presuppongono lo stesso tipo di percorso. Quest'altro dipinto, invece, è di Amerigo Mazzotta un artista fiorentino che ha affrescato la Cappella realizzata a Auschwitz. Quindi è una strada per tutto e per tutti. Se la realtà è un dato, io voglio capire innanzitutto che cosa ho di fronte, in unità con la mia persona che è costituita da percezione affettiva, ragione e sentimento.

SILVIO SANTI: Avete applicato questo metodo a varie situazioni?

EMANUELA CENTIS: Anche nella scuola abbiamo realizzato il laboratorio "open day", utilizzando sempre lo stesso metodo. Ho anche utilizzato questo metodo per affrontare l'argomento di teoria delle ombre – io insegno al liceo scientifico; ho chiesto di fare due scatti fotografici sul tema

luce/ombra, poi abbiamo studiato le regole, infine sono ritornati con il terzo scatto attraverso la loro espressività ma con la conoscenza oggettiva: un bel risultato.

GIULIO ZENNARO: (della Associazione Di.segno) lo ho fatto la prova di applicare il metodo al modo di studiare un artista o un'opera: in particolare ho aderito a un progetto di approfondimento di Palladio promosso dal CISA e ho impostato la cosa così: prima l'esperienza diretta nella visita alle architetture, poi l'approfondimento storico critico per arrivare a comprendere appieno e in qualche modo incontrare l'artista attraverso l'opera sua. Il metodo funziona perché l'uomo funziona così: tutto dipende da come si guarda la cosa, dalla tua finestra percettiva. Ma la finestra percettiva non dura nel tempo. Allora è fondamentale che l'apertura della percezione sia aiutata da un lavoro che comprenda quella reazione come autocoscienza e riflessione. Ma non basta ancora. Ci vogliono i criteri tecnici o di giudizio per orientarsi nella conoscenza. Quindi in sintesi ci vogliono questi tre passaggi: primo una finestra percettiva; secondo una reazione personale; terzo una chiarezza sui fattori che permettono la conoscenza.

MAURIZIO CORTESE: Insegno filosofia in un liceo artistico, e sono appassionato al rapporto arte visiva/musica e tento di creare una sinergia tra le due forme di espressività. Ora vi propongo la visione e l'ascolto di due percorsi: l'uno incentrato su alcune opere di Monet in accordo con la musica di Debussy e l'altro sul Futurismo e un brano di Honegger.

Nel caso di Claude Monet sono partito da una sua annotazione circa i quadri riguardanti il tema delle ninfee: «Ho dipinto tante di queste ninfee modificandole a seconda delle stagioni dell'anno e adattandole ai diversi effetti di luce che il mutar delle stagioni crea... L'elemento base è lo specchio d'acqua il cui aspetto muta ogni istante per come brandelli di cielo vi si riflettono conferendogli vita e movimento... Ma l'acqua, essendo un soggetto così mobile e in continuo mutamento è un vero problema, un problema estremamente stimolante perché ogni momento che passa la fa diventare qualcosa di nuovo e inatteso. Un uomo può dedicare l'intera vita ad un'opera simile». Nel brano di Debussy *Preludio al pomeriggio di un fauno*, ispirato ad un'egloga di Mallarmé, la musica si compone analogamente per infiniti passaggi di colore e di note, attraverso relazioni inedite e polivalenti che formano un arabesco affascinante. Da questo è partito per me il tentativo di accostare la visione delle opere di Monet alla musica di Debussy.

La pittura futurista ha fatto del tema del dinamismo la sua bandiera, come ben si dice in questo testo: "Tutto si muove, tutto corre, tutto volge rapido. Una figura non è mai stabile davanti a noi, ma appare e scompare incessantemente. Per la persistenza dell'immagine nella retina, le cose in movimento si moltiplicano, si deformano, susseguendosi come vibrazioni, nello spazio che percorrono. Così un cavallo non ha quattro gambe: ne ha venti e i loro movimenti sono triangolari." (*Manifesto tecnico della pittura futurista*)



I quadri di Boccioni, Severini, Carrà, Balla e De Pero rappresentano proprio vari soggetti in movimento, colti in un dinamismo che, in qualche caso, richiama una sequenza di fotogrammi.

Una musica che mi sembra in consonanza con tali caratteristiche è *Pacific 231* di Honegger, composta in onore di un tipo di locomotiva che il compositore amava particolarmente. Honegger scrisse una volta: "Nel "Pacific" quello che ho cercato di fare non è l'imitazione dei rumori della locomotiva ma la traduzione di un'immagine visiva e di un godimento fisico in una costruzione musicale. La composizione parte da una contemplazione oggettiva: il respiro tranquillo della macchina a riposo, lo sforzo dell'avviamento, e poi il progressivo aumento della velocità finché si arriva allo stadio lirico o patetico di un treno di trecento tonnellate lanciato in piena notte a 120 km all'ora". Il crescendo della musica rispecchia, nel cromatismo sonoro, la velocità espressa da quello visivo.

PINA SIANI: Insegno presso il Liceo classico di Napoli e anche per me è significativo il rapporto con la musica. Un'altra esperienza importante è andare direttamente di fronte all'opera. Siamo stati al Museo di Capodimonte per trascorrere un'ora davanti ad un'opera del Caravaggio: vederlo dal vivo cambia prospettiva, il quadro ti parla.

EMANUELE TRIGGIANI: Gli interventi di questo pomeriggio sono una documentazione di quanto sia importante per ciascuno di noi incontrarsi e condividere la propria esperienza per percepire di più il valore della propria persona. Invito, perciò, tutti quanti a mettere in comune l'esito delle proprie esperienze. Continueremo con l'appuntamento a domani.

## **DOMENICA MATTINA 15 OTTOBRE 2011**

EMANUELE TRIGGIANI

Stamattina dedicheremo uno spazio della nostra bottega all'introduzione ad un tema laboratoriale che ci potrà vedere impegnati nel corso del prossimo anno sociale, scelto per approfondire un confronto critico sull'arte contemporanea: l'arte sacra e la costruzione degli edifici di culto nel XX secolo. Lo si può considerare sia come un tema trasversale presente nelle diverse discipline artistiche, sia come un segmento capace di attraversare molte problematiche e questioni aperte riguardanti il mondo dell'arte nella nostra civiltà odierna.

Nel primo intervento Maurizio Cortese continuerà la presentazione iniziata ieri su percorsi paralleli tra arte figurativa e musica.

MAURIZIO CORTESE

Continuo il percorso iniziato ieri. Nel caratterizzare il rapporto tra musica e pittura ho preso spunto da un passaggio di Romano Guardini, incluso nel testo *L'opera d'arte*, che ci era stato suggerito alla Convention dell'anno scorso come ipotesi di lavoro: "L'opera d'arte apre piuttosto uno spazio in cui l'uomo può entrare, in cui può respirare, muoversi e trattare con le cose e gli uomini, fattisi aperti". La musica può quindi svelare qualcosa che nella pittura resta come in ombra, e viceversa.

Per i dipinti astratti di Vassilij Kandinskij, Piet Mondrian e Casimir Malevic ho scelto il primo dei *Tre pezzi per pianoforte* di Arnold Schönberg perché esprime, in quel periodo storico/culturale, l'idea e la sensazione di 'perdita del centro', da lui stesso definita, in una conversazione con Busoni, con queste parole: "Aspiro a una liberazione completa da tutti i simboli e le logiche. Armonia è espressione e nient'altro". La musica scorre limpida e libera, l'armonia non ha un'architettura tradizionalmente strutturata. Analoga, nella pittura astratta, è la liberazione di forme e colori dal loro significato semantico.

Nei dipinti di Edward Hopper, illuminati da una luce vivida e tagliente, l'osservatore è invitato a guardare, nell'intimità di uno spazio interno, momenti qualsiasi di vite tutte uguali, anonime, spesso attraverso una finestra o le vetrine illuminate di un bar o di un negozio. Nei soggetti di Hopper si evidenzia un realismo che fissa le cose in una luce che le eternizza. Burchfield, pittore suo amico, afferma: "Hopper ha saputo cogliere un momento particolare, quasi il preciso secondo in cui il tempo si ferma, dando all'attimo un significato eterno, universale". Ho affiancato ai quadri *Quiet city*, opera del compositore statunitense Aaron Copland: il dialogo tra corno inglese e tromba, sul sottofondo degli archi, esprime bene quest'atmosfera, carica di attesa e desiderio di compimento.

Per illustrare l'opera di William Congdon ho scelto il *Kyrie* dalla *Messa* di Igor Stravinskij. Congdon era molto amico del compositore, tanto da affermare: "Io non parlo mai di Stravinskij, il nostro rapporto era talmente miracoloso, che per me parlare di lui sarebbe un tradimento... Il mio rapporto con Stravinskij è il mio rapporto con la pittura, io sono la mia pittura". Pochi sono i musicisti contemporanei che affrontano il tema del sacro; così anche il pittore dipinge la presenza di Dio nelle cose. "Dipingo sempre quello che sono, non quello che vedo", dice, e la sua è una pittura materica, tale che le cose sembrano prendere vita dalla tela. La musica cantata prende il plesso solare, centro psichico associato ad emozioni e sentimenti: quindi ha sempre una ripercussione fisica, concreta, come nei dipinti di Congdon.

EMANUELE TRIGGIANI: Ricordo che Paul Claudel si è convertito entrando in una chiesa e sentendo cantare. Queste proposte arte/musica configurano un percorso con cui entrare nell'arte contemporanea. Da Monet, attraverso la perdita del segno con Kandinskij per arrivare a Congdon che ritrova la forma dopo aver attraversato la tragedia del nichilismo. L'ipotesi interessante nel percorso tracciato da Maurizio consiste in una rilettura dell'arte del XX secolo che attraversa tutta

la tragedia e il nichilismo senza censurare alcun aspetto per ritrovare alla fine del tunnel un significato rinnovato alla forma, alla bellezza, recuperata nella sua autenticità.

EMANUELA CENTIS: Il problema della contemporaneità è la divisione dell'io, e quindi la riduzione dell'esperienza che viene fatta a pezzi. Congdon ci ha fatto vedere che è possibile una ricostruzione dell'unità dell'io.

MAURIZIO CORTESE: Sarebbe bello sperimentare percorsi diversi dalla musica classica, andando su altri generi.

EMANUELE TRIGGIANI: in questo i ragazzi sono la nostra grande risorsa, impariamo a partire da loro. Noi abbiamo il compito di sollecitarli, poi dobbiamo attendere e valorizzare le loro intuizioni.

Il mio contributo didattico per questa Convention consiste in un percorso parallelo sull'arte preistorica e su quella contemporanea per sollecitare negli alunni una chiave di lettura critica e consapevole del fenomeno artistico. Sono partito da un'ipotesi di lettura dell'arte del XX secolo suffragata da un'ampia letteratura critica: cioè che il "primitivo" fosse uno dei paradigmi principali e sinteticamente più efficaci per rileggere l'arte dell'ultimo secolo. Questa ipotesi mi ha sempre particolarmente colpito, fin dai miei studi universitari, perché il primitivo mi sembrava che esprimesse l'esigenza diffusa - come analogamente nella letteratura il *topos* del "fanciullino" - di un ritorno alle origini, dell'affermazione di un'autentica esperienza unitaria e originaria che, anche inconsciamente, contraddicesse il relativismo e il nichilismo di tanta cultura del Novecento. D'altronde il primitivo si inseriva in una riscoperta delle culture extraeuropee che metteva in discussione la presunta superiorità della civiltà e dell'arte occidentale, ridottasi per molti versi a fenomeno mercantilistico, con tragiche esperienze di marginalizzazione e incomprensione, come emerge nel celebre caso di Vincent Van Gogh. Il primitivo, con la sua espressività ingenua e immediata, consentiva quindi all'artista a cavallo tra XIX e XX secolo di definire con mezzi artistici immediati quanto efficaci un codice di simboli estremamente personali attraverso cui individuare le esperienze elementari di gioia, tristezza, bellezza, giustizia, bontà spesso velati dal grido, dall'angoscia, dalla mancanza di senso. Per questo ho proiettato le maschere africane mettendole a confronto con gli studi di Picasso per *Les Demoiselles d'Avignon*, il *Grido* di Munch con la mummia peruviana che secondo alcune testimonianze il pittore norvegese avrebbe visitato a Parigi al Musée de l'Homme, evidenziando come il rosso sangue del tramonto - rimando implicito alla tragica malattia che lo aveva privato precocemente dell'esistenza della madre e della sorella maggiore - avesse delle suggestive analogie con lo stesso pigmento usato nel paleolitico nelle grotte di Altamira e Lascaux. Ho mostrato i *Cavalli azzurri* di Franz Marc accostandoli ai cavalli della grotta Chauvet per evidenziare lo stesso vitalismo connesso alla forza dell'animale o i celebri *dripping* di Jackson Pollock fotografati da Hans Namuth a ricordare i riti apotropaici degli indiani Navaho, fino ad esporre la *performance* di Joseph Beuys *I like America and America likes me*, in cui

l'artista tedesco si produsse nell'addomesticamento di un coyote per mostrare "in presa diretta" la funzione dell'arte come forma di incontro tra popoli e civiltà.

Ho chiesto quindi ai miei alunni di I liceo classico di confrontarsi e di reagire – verbalmente e in seconda istanza in forma scritta - a queste sollecitazioni rievocando le loro esperienze sia di fronte ad opere d'arte conosciute oppure a contatto con la bellezza della natura. Così nella riflessione abbiamo recuperato il senso etimologico di antiche definizioni dell'opera d'arte come *simbolo* (dal greco συν-βαλλω, letteralmente ricongiungimento tra effimero e eterno, desiderio e compimento) o *monumentum* (etimo presente in diverse lingue indoeuropee e composto dai verbi *moneo* e *maneo* che esprimono l'esigenza di "ricordare" e di "far durare") non semplicemente come definizioni erudite, ma come fattori dell'esperienza di ciascuno di noi, teso nel bisogno di identità e di interrogazione della realtà. Così i ragazzi sono stati condotti alla scoperta che si può rintracciare qualcosa che può aiutare a capire se stessi e la propria esperienza anche in qualcosa di apparentemente lontano nel tempo e nello spazio: nulla, in definitiva, può essermi nemico o totalmente estraneo. Alcuni ragazzi l'hanno espresso in questi termini: "l'uomo è sempre alla ricerca della felicità"; "arte fissa il desiderio di rimanere, di lasciare traccia di sé, di trovare qualcosa di eterno"; "l'arte è come una confessione, così noi la guardiamo per capire meglio noi stessi"; ed altri: "abbiamo bisogno di ritornare alle origini per ritrovare noi stessi, le origini sono come un rifugio". Uno degli interventi scritti che più mi ha colpito dice che "anche dopo millenni, le esperienze, i modi di fare e di pensare dell'uomo sono sempre quelli. Ed è per questo che noi studiamo la storia e la storia dell'arte, per capire meglio noi stessi. Ecco, questo è il valore che l'uomo del 2000 attribuisce all'arte simbolica: l'uomo fa riferimento ai simboli e all'arte primitiva per tornare alle sue origini, per trovare le origini dell'arte stessa. Il bisogno di tornare, di scoprire le proprie origini è intrinseco nell'uomo, anche il bisogno di scattare fotografie è dettato da ciò, le scattiamo infatti per conservarle e per rivederle poi negli anni e per tornare così a quei momenti che rimangono lì immortalati e che ci permettono di ricordare perfettamente tutti i tasselli del nostro passato."

Con gli studenti del V anno del liceo linguistico propongo da due anni una breve unità didattica su William Congdon, utilizzando il video intitolato "Un'avventura dello sguardo" prodotto dalla Congdon Foundation a conclusione della parabola del Novecento. Una studentessa, che si è diplomata nello scorso anno scolastico ha colto il motivo della mia proposta e ha autonomamente rielaborato nella propria tesina d'esame - intitolata "Vale o non vale la pena vivere?" - un confronto tra Gauguin e Congdon: il primo nell'opera "Chi siamo, da dove veniamo, donde andiamo?" si pone le domande fondamentali dell'esistenza, ma afferma contemporaneamente l'inutilità di qualsiasi tentativo di risposta; Congdon, pur avendo vissuto come Gauguin la dimensione del viaggio come fuga dal proprio presente, ha compiuto un percorso inverso, ritrovando le proprie origini in Europa, ad Assisi, dipingendo il *Crocifisso n.2*, che segna anche il momento della sua conversione alla Chiesa cattolica.

Vorrei introdurre ora un percorso riguardante l'arte sacra, in particolar modo incentrato sull'architettura delle chiese, a partire dalla provocazione ricevuta da una mia alunna durante una delle prime ore di lezione di quest'anno, in cui mi chiedeva perché nel manuale e nel programma di arte contemporanea si studiassero poco o nulla edifici sacri, dopo tutto quello che avevamo affrontato negli anni precedenti. Un'altra studentessa era andata d'estate in viaggio a Barcellona e ha fatto vedere alcune diapositive sulla Sagrada Famiglia di Gaudì. Ne è nata una riflessione sull'arte sacra e sulla condizione dell'arte contemporanea. Gaudì, ammirato da Le Corbusier come uno dei grandi architetti del XX secolo, ha vissuto come pochi - dicevo ai miei alunni - la possibilità di essere moderno rimanendo dentro l'alveo della tradizione, vivendo tutto in un'ottica inclusiva, abbracciando passato e presente, senza rinnegare nulla. Come è possibile comprendere e proporre più a fondo questa esperienza? Silvio e Giulio adesso ci raccontano come hanno affrontato questa esperienza didattica con i loro alunni.

SILVIO SANTI: Per conoscere bene una cosa bisogna amarla, solo così si capisce la Sagrada Famiglia. Io ho fatto un'esperienza didattica in cui ho riscontrato la verità di questa affermazione. Siamo partiti, infatti, dalle foto scattate da un alunno alla Sagrada, poi abbiamo cercato altre immagini. Ma cosa è rimasto ai ragazzi? E come valutare il loro apprendimento? Io mi sono accorto di una posizione mia di dualismo: voglio comunicare una esperienza di bellezza ma poi mi limito a valutare solo delle informazioni. Come passare da un'esperienza a un lavoro? E cosa valutare perché non sia riduttivo?

EMANUELE TRIGGIANI: La bottega della valutazione, come mi riferisce Rosario Mazzeo, ci potrebbe dare una disponibilità ad un aiuto: propongo un appuntamento in videoconferenza sulla valutazione.

GUIDO CAPETTI: Abbiamo spesso una deformazione professionale tesa a cercare sempre l'errore e ci dimentichiamo di valutare le cose belle che accadono di fronte a noi nei nostri alunni.

GIULIO ZENNARO: Come i ragazzi, allora, possono commuoversi per una cosa bella? Partiamo da noi: il problema è che in genere sentimento, affettività e ragione non sono collegati per cui non si genera una reale esperienza che dia un giudizio, che abbia una sua solidità e un criterio.

Per parlare di arte sacra contemporanea mi avvalgo del lavoro svolto in questi anni, nell'Associazione Di.Segno e nella partecipazione al Master di arte sacra e liturgia della Pontificia Commissione arte sacra. C'è in questo campo uno scontro tra due ermeneutiche:

- 1) ermeneutica della continuità;
- 2) ermeneutica della rottura.

C'è, infatti, chi legge nel Concilio Vaticano II l'inizio della rottura. Per comprendere questi due elementi bisogna tenere presente che nell'arte sacra ci sono in gioco quattro fattori che non sono integrati tra loro:

- a) l'espressività dell'io, la liberazione dagli schemi, il soggettivismo;
- b) assemblearismo che considera la chiesa luogo dell'assemblea o il funzionalismo, che afferma che ciò che conta è l'atto liturgico, ma esso non è direttamente rapportato alla Presenza che lo genera;
- c) misticismo (lirismo) cioè il senso del sacro, il senso religioso dell'artista, del celebrante, dei fedeli, ma individuale, che non si comunica in una esperienza;
- d) l'emotivismo, cioè il luogo del sacro come il luogo delle emozioni.

Questi quattro elementi non sono sbagliati in sé, ma si sono presentati in questi anni slegati tra loro e quindi comportano a una perdita di identità e di riconoscibilità dell'oggetto religioso. Vedendo la cosa in modo positivo, cioè in una ermeneutica della continuità, l'architettura sacra è un luogo teologico di rapporto con Dio, che facilita il riconoscimento del Mistero Presente. I quattro elementi sono perciò ricondotti ad una unità perché è il Mistero presente che risponde, li tiene uniti, li integra tra loro.

L'ermeneutica della continuità ha in Gaudì un punto di partenza, a cui ha fatto seguito il movimento liturgico di Romano Guardini ('29-'39) che ha anticipato il Concilio introducendo la modernità nella tradizione. L'ottica di Guardini, infatti, è quella dell'unità dei due poli. Il Concilio doveva garantire il criterio della continuità, invece è stato letto ed interpretato come rottura. Infine le lettere degli ultimi tre papi agli artisti (Paolo VI, Giovanni Paolo II, Benedetto XVI) hanno riproposto un giudizio di continuità. Da qui l'auspicio che l'arte sacra torni ad essere luogo di incontro con il mistero presente dell'esperienza cristiana nei seguenti termini:

- riconoscibilità (Presenza riconoscibile nello spazio sacro);
- orientamento (il fedele deve potersi orientare all'interno della Chiesa, perché l'orientamento è la caratteristica dell'esistenza cristiana);
- centralità della Presenza costante e reale del SS. Sacramento;
- unificazione dello spazio liturgico: l'elemento decorativo, iconico, è fondamentale perché Cristo si è fatto uomo; lo spazio architettonico non deve avere il sopravvento sugli altri linguaggi;
- genius loci: rapporto con la storia e la tradizione del popolo cristiano in quel luogo;
- unità degli artisti: non esiste l'architetto super star. E' il popolo cristiano il protagonista dello spazio sacro.

Infine rispondo alla domanda di Silvio: come i ragazzi possono partecipare ad una esperienza di bellezza? Deve esserci l'esperienza di un io unito. Faccio l'esempio con un lavoro sul Palladio fatto con dei ragazzi:

- scegli un oggetto (per noi le ville);
- fai una esperienza percettiva (andare a visitare, guardare, sentire, percepire)
- approfondisci individuando delle categorie di giudizio, criteri storico, artistici iconografici, tecnici etc.;
- unisci le prime due cose: riconoscere l'esperienza fatta;
- comunicare: comunicando ti obblighi a dar ragione.

EMANUELE TRIGGIANI

Da questi ultimi interventi può ripartire il lavoro durante l'anno con queste modalità:

- a) avere l'indirizzo di tutti i partecipanti alla bottega;
- b) chi non ha parlato in questi giorni può comunicare il proprio contributo via mail circolare;
- c) le persone che sono qui si facciano promotori presso le proprie città di luoghi di aggregazione e confronto allargando la proposta della bottega anche ad altri colleghi;
- d) nelle varie città ci possiamo far promotori di percorsi guidati e itinerari messi a disposizione di tutti in occasione delle visite d'istruzione organizzate dalle nostre scuole come espressione del lavoro comune della bottega;
- e) disponibilità a mettere in comune materiali didattici scritti e fotografici, interessanti per il lavoro di ciascuno da porre nell'archivio della bottega attraverso l'uso della piattaforma informatica che si sta approntando;
- f) ci diamo appuntamento in videoconferenza per riprendere la nostra conversazione sul tema della valutazione come è emerso dal dialogo di questi giorni.

Segue in calce una breve bibliografia relativa all'argomento che abbiamo trattato in questa sessione, cioè la didattica dell'arte del Novecento, curata insieme al dott. Marco Vianello:

## BIBLIOGRAFIA

- J. Clair, *Breve storia dell'arte moderna*, Skira 2011
- J. Clair, *L'inverno della cultura*, Skira 2011
- R. Knauss, *Passaggi. Storia della scultura da Rodin alla Land Art*, Bruno Mondadori 2000
- R. Knauss, *Reinventare il medium, Cinque saggi sull'arte d'oggi*, Bruno Mondadori 2005

- AA.VV., *Contemporanea. Arte dal 1950 a oggi*, Mondadori Arte 2008
- AA.VV., *L'Arte del XX Secolo*, 5 voll. Skira, Milano 2006 – 2010 (anche come grande repertorio di immagini)
- H. Foster – R. Krauss – Y-A. Bois – B. Buchloch, *Arte dal 1900. Modernismo, Antimodernismo, Postmodernismo*, Zanichelli 2006.
- F. Poli, *Arte contemporanea*, Electa, Milano 2005

## Architettura

- M.A. Crippa, ad vocem *Adeguamento liturgico; Altare (dal Medioevo all'età contemporanea); Chiesa e contesto urbano e territoriale; Contemporanea, arte (Il XIX secolo: profilo generale; Il XX secolo. Architettura: Architettura sacra; Architettura di chiese in Italia); Monumento; Sacro, spazialità; Spazio sacro e architettura*, in AA.VV., *Iconografia e arte cristiana*, 2 voll., ed. San Paolo, Cinisello Balsamo 2004.
- R. Piano, *Che cos'è l'architettura?*, Roma, Sossella 2007
- E. Castiglioni, *Il significato dell'architettura e altri scritti*, Sinai edizioni 2000

## Tecniche

- O. Chiantore – A. Rava, *Conservare l'arte contemporanea*, Electa, Milano 2007 (implicitamente parla delle varie tecniche)

## Il gusto del primitivo nell'arte contemporanea

- M. G. Messina, *Le muse d'oltremare. Esotismo e primitivismo nell'arte contemporanea*, Einaudi, 1994

## Arte e fotografia

- A. Scharf, *Arte e fotografia*, Einaudi, 1979
- W. Guadagnini, *Una storia della fotografia del XX e XXI secolo*, Zanichelli 2010