

LE BOTTEGHE DELL'INSEGNARE

Report dei lavori svolti durante la Convention
"Protagonisti nella scuola per la crescita della società"
Bologna 13-14 ottobre 2012

ARTE

Sentieri interrotti nell'arte del '900

RESPONSABILE: Emanuele Triggiani

13 ottobre SABATO POMERIGGIO

INTRODUZIONE: EMANUELE TRIGGIANI – Per il lavoro della bottega di quest'anno, su indicazione del gruppo che ha già collaborato alle edizioni precedenti, abbiamo voluto riproporre il tema del Novecento, sia per la sua complessità storica e didattica, sia perché costituisce un banco di prova della nostra professionalità e del rapporto docente-studenti. L'edizione di quest'anno si avvarrà della collaborazione di un esperto nella persona del dott. Giuseppe Frangi, che ringraziamo subito per aver partecipato già ad agosto alla fase di preparazione della Convention, durante il Meeting di Rimini, e che ringraziamo nuovamente per la sua disponibilità oltre che per la sua indiscussa competenza. In una serie di articoli comparsi sulla rivista "Tracce", dedicata ad alcuni artisti del Novecento, ci aveva colpito per il suo affronto del tema, improntato ad un'ultima positività: non quindi "arte della crisi", secondo un cliché ormai consueto, ma ricerca anche nella drammaticità di un barlume di positività. E' da questa ipotesi che siamo partiti per metterci alla prova in una serie di percorsi che interessassero scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado, alla ricerca di questi cinque o sei autori, o se preferite quelle cinque o sei correnti, a partire dalle quali imbastire un percorso didatticamente ragionato sull'arte dell'ultimo secolo.

Partiamo dall'intervento di Carla perché, siccome il suo ambito di lavoro è la scuola primaria, possiamo mettere in evidenza che il rapporto con l'arte è costitutivo dell'umano, e non dipende da quanto se ne ha conoscenza storica o coscienza intellettuale. Ci interessa un metodo che vale per

tutti, e questo è il rapporto della persona con l'opera e il rapporto tra la persona e la creatività, che analogicamente è lo stesso. Con i piccoli questa dinamica è semplice, immediata, evidente.

CARLA ERIA – Era una delle prime volte che mi trovavo a proporre in modo nuovo l'arte del 900 ai miei alunni delle scuole elementari. Ho fatto ascoltare la “Mer” di Debussy e li ho invitati a prendere i colori chiedendo perché avessero usato quel pennello o quel colore. Allora mi hanno detto che avevano usato quello grosso perché la musica era forte o sottile perché la percepivano lontana. Il colore è apparso quindi come l'espressione del desiderio, come la rottura del ghiaccio. Nel secondo movimento ho chiesto di lavorare con gli occhi chiusi e mi sono imbattuta nella pura di alcuni che non volevano sbagliare. Il terzo movimento l'abbiamo ascoltato in soffitta e ho chiesto di muovere il loro corpo come mosso dal vento o come il mare. Allora l'azione del pittore è apparsa per loro come il movimento del cuore e del corpo. Alcuni di loro mi dicevano: “mi sono sentito libero nel movimento”. Nella scuola primaria non potevo introdurre l'arte del 900 secondo un'impostazione storica. Perciò sono partita chiedendomi che cosa mi potesse aiutare a presentare delle opere non come in una lezione e come fare perché la lezione non fosse astratta.

INNOCENZO CALZONE – Non c'era il rischio che i ragazzi andassero fuori tema sulla spinta della fantasia?

CARLA ERIA – No, assolutamente: perché il gesto ha seguito la dinamica della musica.

EMANUELE TRIGGIANI - Con l'intervento di Silvio, che insegna alle medie, vediamo un esempio di come sia importante, partendo dall'incontro con l'opera, fare un passo di approfondimento della conoscenza nel guardare all'autore e alla sua esperienza personale, storica, il suo contesto.

SILVIO SANTI – Insegno da 12 anni nelle scuole medie inferiori e la mia didattica va sempre più verso attività pratiche. Due anni fa ho addirittura rinunciato al libro di testo. Ho chiesto se c'erano delle opere d'arte che avevano riscosso il loro interesse e i miei alunni hanno indicato la “Gioconda” e l’“Urlo”. Perciò siamo partiti da quelle: abbiamo individuato gli autori, li abbiamo collocati nel tempo, abbiamo collocato le opere d'arte nel loro contesto storico. Nelle Medie inferiori raggiungere questo obiettivo è già un grande risultato. Lo stesso lavoro su Munch è stato concepito come un laboratorio. Ad un certo punto è sorta la domanda sul perché gli artisti contemporanei fanno delle cose brutte. C'è spesso una difficoltà a rielaborare mantenendo una

concezione unitaria, c'è molto disorientamento. Allora siamo andati a vedere su internet alcune rielaborazioni della "Gioconda", fino ad imbatterci in Duchamp, che era stato il primo a pensare di modificare il dipinto di Leonardo. In lui si vede che la forma nasce sempre da un'idea, cui segue l'azione. In seguito ho chiesto anche ai miei alunni di modificare la Gioconda e li ho spinti a chiedersi perché Duchamp aveva fatto così. Li ho spinti ancora a cercare su internet, ma i ragazzi non sapevano come orientarsi e tendevano semplicemente a copiare. Allora ci siamo domandati cosa indicasse la scritta apposta sotto l'immagine della Gioconda da Duchamp. Abbiamo inoltre visto altre opere di Duchamp fino a definire che cosa è il *ready made*. Per quanto riguarda Munch abbiamo individuato Eckeberg, il luogo dove è ambientato l' "Urlo", e ci siamo accorti che il cielo dipinto dal pittore norvegese era più realistico di quanto non pensassimo. Abbiamo parlato allora della malattia nervosa di Munch fino a scoprire come fosse stato in seguito perseguitato durante le persecuzioni naziste nel 1937. Infine abbiamo fatto un confronto tra la "Danza della vita" e la "Primavera" di Botticelli.

ALFREDO TRUTTERO – Come hai condotto il lavoro e con che criterio? Io quando faccio laboratorio non ho spesso un obiettivo preciso all'inizio dell'anno, ma vado per tentativi.

SILVIO SANTI – Certe cose le ho chiare io in partenza, altre cerco di farle emergere attraverso la provocazione fatta ai miei alunni. In genere la mia programmazione è basata su due visite: ad esempio la chiesa di San Giovanni del Michelucci e la Galleria d'arte moderna dell'Ottocento a Firenze, soprattutto per visitare i Macchiaioli. Parto, insomma, da qualcosa che possono guardare.

EMANUELE TRIGGIANI - L'intervento di Silvio apre all'affronto della terza questione, la valutazione che sia un passo che non uccida l'esperienza.

MARTA ZANUTTINI- Insegno al Liceo artistico. Intervengo perché desidererei innanzitutto sapere come lavorate voi con la mia disciplina. Il primo esempio che voglio portare, anche se non immediatamente attinente al tema che ci siamo dati, riguarda una lezione sulla pittura vascolare greca, un argomento inizialmente giudicato "noioso" dai miei alunni, ma che in seguito li ha entusiasmato. Mi sono accorta, infatti, che i ragazzi messi di fronte ad un'opera non è vero che immediatamente *vedono*. Devono essere accompagnati a guardare e, quindi, devo aver chiaro io in che cosa li voglio valutare. Anche il peso delle domande non è assolutamente scontato. Se poni,

ad esempio, delle domande ambigue, i ragazzi non rispondono bene. Spesso anch'io faccio delle domande per "salvare" un ragazzo. Invece i ragazzi amano essere valutati giustamente e su qualcosa che sanno. Le ricerche alcune volte sono inutili quando copiano dai siti e io spesso dimostro loro anche da dove hanno copiato. Ma sono io, in alcuni casi, che non pongo la domanda giusta.

Riguardo all'arte del 900 mi accorgo che molti sono colpiti (come ci ha testimoniato Frangi nel suo intervento di Rimini ad agosto), ma altri reagiscono al contrario, ne sono infastiditi. Allora bisogna farli ragionare su certi passaggi in modo non scontato: ad esempio, cosa possiamo vedere in Matisse di profondo, di sostanziale che abbiamo già osservato in altri contesti storici e artistici? Se i ragazzi fanno propri alcuni dati allora finiscono per impossessarsi della materia. Allo stesso modo, tra l'altro, procederei per Duchamp.

MARINA FUMAGALLI – Quali sono le domande ambigue di cui parlava Marta? La valutazione è sempre legata alla forma del tuo lavoro. Si lavora analiticamente su un soggetto iconografico e sinteticamente sulla conoscenza di un dato periodo. Contenuto e metodo sono parte integrante del problema della valutazione. Poi di fallimenti ne avuto anch'io tantissimi, ma l'insegnamento è sempre un atto educativo e di responsabilità in cui sei inserito all'interno di un Consiglio di classe che ti facilita e ti corregge nei tuoi errori.

MARTA ZANUTTINI – Quando parlavo di ambiguità mi riferivo ad esempio ad una domanda che avevo posto in un questionario: "quali sono le novità iconografiche nella Maestà di Giotto". In realtà, come è noto, non vi sono novità iconografiche, per cui nessuno mi ha risposto correttamente tranne chi mi ha fatto notare l'errore. Nella valutazione, inoltre, è importante considerare il tempo per la rielaborazione della risposta. Se valutati così, i ragazzi si dimostrano ben disposti alla correzione.

EMANUELE TRIGGIANI – Mi inserisco nel tema della trasmissione della esperienza, da cui viene poi la valutazione come atto di valorizzazione. Incontrando dei miei ex alunni, nel ricordare i tempi passati mi sono accorto di quanto era rimasto loro di cui io non mi ero accorto. In quel momento ho avuto verifica di una cosa essenziale: nel rapporto con il maestro deve avvenire l'esperienza di apprendere per osmosi, il maestro quindi a sua volta impara dai discepoli. È una questione di

immedesimazione. Così in classe ho costruito il programma a partire dalle proposte degli studenti. La valutazione è anche valorizzazione delle diversità.

Apro quindi la successiva questione: quali autori ritengo esperienze di valore nel '900? Mi riferisco a un testo di J. Clear, *Breve storia dell'arte moderna*. Quali autori sceglierei come imprescindibili?

Il punto di partenza, per me, è costituito dalle ricerche di Cézanne, definito non a caso da Breton "padre del '900", in particolar modo per quella ricerca stilistica – che è anche una avventura umana – in cui egli parla dei «due testi paralleli: la natura veduta e la natura sentita». Egli tenta di costituire un linguaggio nuovo grazie al quale, liberatosi dai pregiudizi accademici, riconoscere una corrispondenza tra segno e realtà. La pennellata, il colore, la composizione sono perciò elementi di un linguaggio legittimati da una corrispondenza oggettiva: non sono arbitrari, ma derivano per Cézanne riconoscimento di un ordine *dato*, o ancora meglio "donato", come sostiene lo stesso pittore in una celebre lettera a Emile Bernard.

Un secondo passaggio, è determinato dal cubismo di Picasso, indicato in genere come erede della ricerca di Cézanne. Quando Picasso afferma che «l'arte è una bugia che ci fa realizzare la verità, almeno la verità che ci è dato di capire», pur ispirandosi al linguaggio cezanniano, in realtà ne ribalta il principio iniziale, sostenendo che il rapporto tra segno e realtà è puramente convenzionale. Così, dicevo ai miei alunni l'eredità cezanniana in Picasso è solo apparente.

Se c'è un artista che tenta di ricostituire un nesso, dopo lo "strappo" cubista, è Kandinskij, il quale ne "Lo spirituale nell'arte", sostenendo la *teoria dell'associazione*, afferma che «il colore è il tasto. L'occhio è il martelletto. L'anima è un pianoforte con molte corde». Tuttavia a me sembra che la teoria dell'associazione si adatti meglio alla prima fase della produzione di Kandinskij, mentre nel prosieguo, durante il periodo geometrico, tenda a distanziarsi dalle posizioni iniziali.

Chagall è, secondo me un autore imprescindibile, soprattutto per quanto riguarda la fase compresa tra le avanguardie e il "Ritorno all'ordine": egli ha saputo mantenersi aperto alle novità senza rinunciare alla specificità della sua espressione, cioè alla volontà di comunicare la sua storia, mantenendo un equilibrio tra realtà e astrazione, contenuto soggettivo e rapporto col pubblico.

Nel 1937 la "Guernica" di Picasso, presentata all'Esposizione Universale di Parigi, a due mesi dalla mostra organizzata dai nazisti sull' "Arte degenerata", costringe ad una drammatica alternativa:

l'arte totalitaria sta dalla parte del realismo, quella avanguardista dalla parte della libertà e della democrazia. La tragedia di Guernica e il ritorno di Picasso al linguaggio cubista, segnano polemicamente le distanze da quelle espressioni artistiche che i regimi totalitari consideravano "non degenerate". Nel secondo dopoguerra un pittore italiano come Guttuso, avverte con disagio questa scissione tra linguaggio d'avanguardia e realismo, senza possibilità di mediazione in un'opera come "Boogie-woogie a Roma" (1953).

E' alla luce di queste considerazioni che acquista a mio avviso una certa importanza il linguaggio di un artista come Kounellis che, sebbene adotti la tecnica dell'*installazione* di ascendenza dadaista, si rifà ad un codice di segni legato ad una certa tradizione e non in una prospettiva nichilista, come si può osservare nella rete piene di scarpe, posizionata nel 2003 nel Torrione Passari di Molfetta, esplicito riferimento alle "scarpe" di Van Gogh e, infine, il percorso creativo di Congdon che partito dall'astrazione di Rothko compie il suo "viaggio" in Europa, fino a stabilirsi definitivamente in Italia, come in un recupero delle radici perdute. Come ha affermato una mia alunna in una sua tesina d'esame, l'arte moderna si apre con la "fuga" di Gauguin dalla civiltà europea; quella di Congdon con il "ritorno" a quella civiltà in cui riconosce la profondità delle proprie origini.

MARINA FUMAGALLI – Quelli che ci hai proposto sono punti reali di contenuto. Il rapporto con la tradizione è un problema serio per il 900.

ALFREDO TRUTTERO – Io insegno discipline plastiche in un Liceo artistico di Padova. Nell'insegnamento mi rendo conto della necessità di non proporre contenuti senza basi. Spesso si offrono nozioni che non sono al livello dei ragazzi. L'alfabetizzazione dell'arte è importante ed è un'abilità che si è persa perché si è perso di vista l'obiettivo dell'arte. In che cosa consiste la contemporaneità per me?

In primo luogo l'arte contemporanea è figlia del 900 e ha il suo mito e la sua sintesi nella figura di Pablo Picasso. Il 900 sa già tutto della realtà, ma questo non gli basta. Allora lo sconvolge, lo frantuma e lo ricompone. Si pretende di impadronirsi della realtà e se ne prende la forma per *ricrearla*. In questo senso Picasso raffigura l'artista-divo, con l'aura del genio, a cui tutto è permesso.

L'altro aspetto dell'arte contemporanea è l'intellettualismo. Si coglie il pretesto per fare filosofia, per sviluppare una riflessione relativa a certe tesi, come avviene a partire da Duchamp e, in seguito, con l'arte concettuale, povera nei mezzi espressivi ma ricca di riferimenti. Essa mantiene perciò un carattere provocatorio, esclusivo come si osserva da Beuys a Cattelan. Si afferma una nuova maniera, giocata sulla ripetizione, come se fosse un'esperienza produttiva e globalizzata.

Un'altra linea è quella rappresentata da Cesar, Damien Hirsch e Richter, cioè dell'arte come merce, produttività, che si presta a tutte le regole del mercato (come anche nei casi di Botero o Pomodoro). L'arte sacra nel 900 si esprime nella forma di un'aura distaccata, di un altrove, per giungere a comprendere il mistero, come avviene nell'arte astratta da Mondrian a Rothko, fino al minimalismo.

Infine il combattimento col corpo, drammatico e tragico ad un tempo, che coglie la forma ma non la sopporta fino in fondo. Sente il fascino del corpo e lo ferisce: è l'impatto con l'Incarnazione che genera la rappresentazione del volto e del corpo come il tema più alto. Ma se la tradizione non la capisci più, non ne capisci il senso, rimane un fascino senza riferimenti. Il corpo come mistero è stato affrontato da Giacometti, da Bill Viola, da Lucien Freud; il corpo come fascino scandaloso da Bacon, da Freiner e dai performer della Body art.

Secondo me non c'è un problema di comunicazione se i rapporti con i nostri alunni sono aperti. In conclusione mi sono posto di fronte all'arte come una esperienza che colpisce personalmente.

EMANUELE TRIGGIANI: Tu poni un giudizio sotto queste scelte, ma rimane aperta la domanda: Come si comunica ciò ai ragazzi? Come ne possono far esperienza?

ALFREDO: La comunicazione non deve diventare un problema, ma un'esperienza.

EMANUELA CENTIS – Il mio intervento sarà incentrato maggiormente sull'architettura del 900. Quando si tratta il 900 si mette spesso l'accento sulla crisi del contemporaneo. E' un tema di cui non se ne può più, anche i miei alunni. Allora sono partita soprattutto in architettura con delle esperienze fatte sul campo e ho cercato di osservare come reagivano i ragazzi e come erano colpiti: è stata l'esperienza di riscoperta della della positività, come dice Giuseppe quando parla di un secolo straordinario in quanto a energie messe in campo. Un giudizio profetico di questo tipo è

stato dato da Kandinskij già nel 1912 (*Lo spirituale nell'arte* p.74): «dal fatto che viviamo in un'epoca piena di interrogativi, contraddizioni, possiamo trarre la conclusione che l'accostamento di colori armonici è anacronistica. Possiamo ascoltare Mozart con mesta simpatia, ma con estraneità. La nostra armonia è formata da una lotta, da contrasti e contraddizioni: mancanza di principi, perdita di fondamento. La nostra armonia si fonda soprattutto sulla legge del contrasto intesa come tensione interiore». Per Kandinskij un'epoca nuova stava sorgendo, portando in sé i germi di una drammatica caduta: l'armonia, perciò, emerge dal contrasto. La positività non può prescindere dalla drammaticità. Anche Adolf Loos in "Ornamento e delitto" denunciava negli stessi anni che l'ornamentazione spesso copre il dramma. E' la scelta dell'arte totale in cui si manifesta, come afferma Kandinskij, il "dolore della caduta", come possibilità di riscoprire lo *spirituale*. Poi è arrivato Le Corbusier, con una carica ideale incredibile: ed è diventato il padre spirituale dell'architettura del '900. L'armonia è per far felice l'uomo, diceva, eppure anche i ragazzi hanno affermato che era bello, ma che in un suo edificio non ci sarebbero mai andati a vivere. E' il paradosso tra un desiderio reale di bene e le contraddizioni nel realizzarlo. Da qui la grande stagione del razionalismo: lo stesso è emerso per le costruzioni di Aldo Rossi nel Gallaratese e di Vittorio Gregotti a Milano tra il 1969 e il 1973. E' un razionalismo pieno di belle intenzioni, che rende però le città tutte uguali. Negli anni '80 la grande svolta: finita la stagione del razionalismo, il postmoderno ha cominciato a riflettere su se stesso. Che ne era stato dei grandi ideali di armonia unita a funzionalismo a servizio dell'uomo fino a diventare ideologica? Mi è capitato di vedere a Praga il "Ginger e Fred dancing Building" di Frank Ghery, come esempio del superamento del razionalismo, come messa in evidenza di una esigenza di stabilità che diventa però una gabbia, dentro la quale si capiva di non poter restare. Ma lì tutto è instabile, volutamente precario. Come se per rompere la gabbia bisognasse rinunciare anche a un punto di riferimento, affermare che tutto è relativo. Ma perché parlare, in definitiva, di una de-frammentazione? E non di una sfida strutturale? E' questo il passaggio straordinario che ho visto in alcuni grandi esempi del Decostruttivismo: ho visitato con i ragazzi la Coop Viennese Himmelblau-Bmw di Monaco, e questa architettura ha suscitato l'entusiasmo dei ragazzi. Era evidente il superamento della gabbia del razionalismo non tanto per un'instabilità, ma per un'apertura d'orizzonti. Una vetrina aperta sulla realtà, uno spazio dinamico dove tuttavia non ti perdi perché riesci sempre a mantenere un punto di riferimento. E' la liberazione da uno schema, per potenziare lo sperimentare, il muoversi.

Uno spazio in cui non ti annoi e non ti perdi. E' un ritorno a se stessi e alla progettualità. Anche nei disegni progettuali abbiamo colto il passaggio dal segno grafico all'uso creativo della tecnologia. Un altro esempio è stato il Museo dell'Olocausto di Liberskin: un luogo dove puoi provare fisicamente cosa sia stata la sofferenza degli ebrei. Come detto nelle Lezioni americane di Italo Calvino la questione è rendere semplice, sfrondare per giungere a ciò che è essenziale. In questo intravedo un positivo evidente anche nelle ultimi progetti che sono stati realizzati.

GUIDO CAPETTI – Nel percorso proposto ai miei alunni, come ad un gruppo di studenti in procinto di affrontare gli esami di maturità, sono partito come ipotesi dal problema dello sguardo. Mi sono chiesto come mia moglie educa i miei figli. Come la bellezza passava dal volto alle cose. Mi ha interrogato sul mio modo di insegnare e di stare a scuola. La questione è il rapporto tra ragione e realtà, la realtà come attraversa gli occhi degli artisti. Quando sono venuto a saper di quel mio alunno che si era suicidato per un voto negativo a scuola mi sono chiesto: "io come ho insegnato a questo mio ragazzo a guardare la realtà?" Allora partendo da questa domanda le stesse cose che insegnavo mi hanno fatto reagire in modo diverso. Ho trattato gli stessi autori ma con un modo diverso di guardarli.

GIULIO ZENNARO – L'uomo moderno è come il Barabba dell'omonimo romanzo di Lagerkvist. E' stato salvato, vive dei valori del Cristianesimo, ma non vuole o non sa riconoscere questa origine. Continua a cercare ma non può trovare perché non pone la domanda giusta. Allora diventa interessante documentare con l'arte questa condizione paradossale della coscienza religiosa dell'uomo contemporaneo.

14 ottobre DOMENICA MATTINA

INTRODUZIONE – EMANUELE TRIGGIANI: Il secondo momento nel nostro lavoro di Bottega è incentrato sul contributo di Giuseppe Frangi. Dopo aver ascoltato i nostri contributi di ieri cosa pensi di poterci suggerire, quali modalità e quali contenuti proporresti a partire dalla tua frequentazione del mondo dell'arte, non tanto nel campo dell'insegnamento ma attraverso la tua attività di critico e di conoscitore?

FRANGI- Per introdurre quello che vi volevo dire ho la necessità di partire dal racconto della mia storia. A 15 anni, per motivi personali, ho deciso di allontanarmi da casa e di andare a vivere a Novate Milanese da mia nonna. Era il 1971 e proprio quell'anno torna a casa di sua madre mio zio, Giovanni Testori, dopo un esaurimento nervoso dovuto ad un crac economico. Dal 1971 al 1979 sono stato con lui, fino a quando sono andato a Roma a lavorare per il settimanale "Il Sabato". Mi sono sposato e ho persino convinto mia moglie ad andare a vivere lì, a casa di mia nonna con mio zio. Testori era stato allievo di Roberto Longhi, il grande storico dell'arte legato alla scuola attribuzionista. In quegli anni sono vissuto in simbiosi con lui, per cui quando sono andato a studiare alla Cattolica, ho scelto il corso di storia dell'arte. Questa storia mi ha portato fino a seguire la nascita dell'"Associazione Testori". Tutto è partito dalla necessità di raccogliere il materiale bibliografico per aiutare a scrivere delle tesi di laurea sulla sua vita e sulla sua attività letteraria. Adesso possiamo dire che Testori è l'unico autore del secondo Novecento di cui è stata raccolta una bibliografia completa. Da lui ho ereditato soprattutto la passione per l'oggetto artistico e la passione per i giovani. Uno dei testi per me decisivi è stato il saggio su Dürer di Panofsky, ripreso nell'ultima mostra di Norimberga dedicata al maestro tedesco. In esso si manifesta l'arte come messa a fuoco di un ragionamento. Per me questo è più facile da cogliere attraverso l'esperienza dello scrivere. Per questo ora utilizzo un blog che ho intitolato "Robe da chiodi" dove riporto tutte le mie esperienze, le mie visite ai musei e alle esposizioni. Giorni fa sul blog un'insegnante mi ha detto di non essere riuscita a trattenere l'attenzione dei propri alunni sulla Pietà Rondanini e di essere rimasta addolorata da questa circostanza. Allora le ho risposto dicendo come l'avrei spiegata io. Bisogna trovare il modo per raggiungere l'interesse di quei ragazzi; non è possibile, capite, che la Pietà Rondanini non piaccia! Non poterla apprezzare è come una disabilità. Perciò anche se non condividevo tutti i giudizi di Testori, il mio rapporto con lui era una figliolanza; non consisteva nell'essere d'accordo con lui. Testori voleva che le persone uscissero da se stesse, potessero esprimersi al loro meglio. Perciò lo sguardo sull'arte del '900 non può essere assoluto, ma dipende dall'oggi. Siamo partiti anni fa dalla lettura ideologica del De Micheli, che magari poteva andare bene a suo tempo, incentrata sull'esperienza delle avanguardie e delle neoavanguardie. Poi è stata realizzata la mostra di Flavio Caroli al Palazzo Reale di Milano incentrata sulla perdita dell'io, per la quale il punto ideale di partenza del 900 è l' "Urlo" di Munch.

Adesso risulta evidente come la lettura più adeguata del XX secolo deve far emergere una ricchezza e una positività senza pari.

Agli inizi del secolo si è verificata una ricchezza di produzione e di soluzioni che non ha precedenti nella storia dell'arte occidentale. Dal 1905, quando Matisse e Picasso fanno i loro autoritratti, acquistati entrambi da un ricco mercante ebreo, pieni di certezza, fino al 1930, vi è una concentrazione di esperienze e una serie di novità che non ha precedenti se non nei primi anni del 1400 a Firenze. E nella storia dell'arte è interessante chi fa il nuovo. Perché, infatti, ci si mette davanti ad un cavalletto? Perché si sente quel bisogno? Vi era una cugina di Testori che era pittrice e lui racconta che quando era piccolo, verso il 1930, spesso scappava nel salotto per vederla dipingere perché: "Mi colpiva l'aria di vita che circolava". E questo emergeva per lui indipendentemente dall'esito, positivo o negativo, dei suoi dipinti. Quella cugina era madre di 5 figli e il dipingere era un completamento del suo essere madre, un atto continuo tra il vivere e il dipingere. E' da tener sempre presente il fattore positività.

Partiamo ad esempio dalla "Guernica" di Picasso. Egli stava pensando a quel tempo ad un quadro sulla corrida e intanto stava in vacanza ad Antibes come Matisse; insomma se la passavano bene. Il formato del dipinto era già nella mente di Picasso e non era stato inventato per quella circostanza, come si vede dal reportage di Dora Maar, che documenta la genesi della celebre opera. Ma fin dall'inizio, il punto di partenza è stato il toro, la prima cosa fatta e che non cambierà in corso d'opera. Perché, allora, parte da lì? Il toro non aveva nulla a che vedere con il tema del quadro. Egli aveva pensato fin dall'inizio ad un quadro dal taglio orizzontale e di sviluppo narrativo. La commissione gli viene affidata per l'allestimento del Padiglione Spagnolo all'esposizione universale di Parigi del 1937, ed egli raffigura un toro con la coda sbandierata alla finestra, come un trofeo, e con i genitali appoggiati sulla donna come per una fecondazione. Per rappresentare la guerra, Picasso ha bisogno di individuare un punto di vittoria e nella sua prospettiva è l'esaltazione del suo io. Tuttavia io non lo condanno per questo. L'importante è che la guerra per lui non costituisce l'ultima parola. Pensate che Guernica fu un evento-shock che aveva scosso la coscienza collettiva, come una sorta di 11 settembre del tempo. Gerard Richter ha tentato di dipingere un quadro sull'11 settembre, ma non è stato la stessa cosa di Guernica. Per Picasso, la ragion d'essere d'artista coincide con l'affermazione di questa positività.

La mostra allestita in questi giorni al Palazzo Reale di Milano è bella, realizzata con le opere presenti al Museo Picasso del Marais di Parigi che, come è noto, sono costituite proprio dalle opere che Picasso ha tenuto con sé e trasmesso agli eredi. Nella raccolta c'è quest'opera, la "Dance villageois" (la danza dei contadini) del 1922. Qui troviamo un Picasso masaccesco, giottesco, nel periodo di maggiore grazia creativa che ha vissuto. Il quadro sembra ruvido, non finito, con la consistenza dei personaggi piantati per terra così come non li si vedeva da secoli, beccati nella semplicità della vita. E' una danza di fidanzamento. La stretta delle mani convive con la ruvidezza del segno e con gli sguardi che non si incontrano, come se il ragazzo stesse pensando a quello che verrà: uno struggimento, una inquietudine che non ti aspetteresti da Picasso. Un volto alla Peguy! Un alone azzurro fa da sfondo alla tela e attorno alla testa appare un chiarore come d'aureola che dà eroicità al quotidiano, come ad esempio sui grandi nudi sulla spiaggia che egli dipinge in quel periodo. Ed è indicativo che la direttrice del Museo Picasso al Marais, mentre teneva una lezione di 3 ore per preparare le guide della mostra del Palazzo Reale a proposito del Picasso cubista e dell'appiattimento delle forme operato dal pittore il quel periodo abbia parlato dello sguardo della madre verso il suo bambino, come se lui volesse mettersi in quello sguardo. Tutti i piani si schiacciano non tanto per smontare e distruggere, come è stato detto, ma per entrare dentro come nello sguardo della madre col bambino. Vi dico questo perché se si smontano degli stereotipi sugli artisti spesso si aprono degli orizzonti inesplorati. Ecco io con i miei alunni prenderei un'opera per entrarci dentro. Perché la storia dell'arte evidenzia un'unione di testa e di mano e nel quadro di Picasso egli manifesta come il rapporto d'amore non è tanto un guardarsi, ma un guardare avanti. E questa è una percezione grandissima del rapporto d'amore.

SILVIO – La storia dell'arte del 900 a me appare talmente vasta che la racconti necessariamente in modo parziale e questo è un rischio insolubile. Come comportarsi di fronte ad una materia così vasta? Come usare la passione e la professionalità come due argini che ci guidano?

FRANGI – Innanzitutto l'opera è un dono. Perché allora non riceverlo nella sua pienezza, senza mai la pretesa di risolverla? Sarebbe un errore pretendere di chiudere il cerchio. Prendiamo un altro esempio: Le Corbusier è come Picasso in architettura. Per l'Unità d'abitazione di Marsiglia, egli viene chiamato per realizzare una cosa impossibile: accetta la sfida di costruire una casa in cui possano vivere 2000 persone. Non dico che ci sia riuscito. Anche per Rossi e Albini si è trattato di

vincere una scommessa con dei committenti che non avevano una lira. Ma lo fanno con un amore incredibile. La stessa forma dei pilotis di Le Corbusier richiama i contrafforti delle cattedrali e all'esterno dell'edificio compare quella sagoma umana che richiama le proporzioni da rispettare in architettura. E' un monumento alla vita dell'uomo normale, come quando si dice che "il quotidiano diventi eroico". Ad esempio egli apre le finestre sui due lati per permettere di arieggiare le case; costruisce un asilo all'undicesimo piano perché i bambini possano vedere il mare. Poi ci troverete senz'altro tantissimi difetti. Comunque bisogna dare atto a Le Corbusier di aver affrontato i temi più difficili dell'architettura: la casa e la chiesa.

MASSIMO RIPPA – Non pensi che il riferimento a Einstein sia importante per comprendere Picasso? Come sappiamo Einstein era alla ricerca di Dio.

FRANGI – Quella che offri tu è senz'altro una pista di lettura essenziale soprattutto se confrontiamo le date: la relatività ristretta viene esposta da Einstein nel 1905 e nel 1905 Picasso e Matisse sono a Parigi.

RITA MARTORANA – Ho portato i miei alunni a vedere una mostra sulle avanguardie russe e la mia sfida era di superare il semplice schema di giudizio "questo è bello o è brutto". Poi mi sono sentita fare la domanda: "Ma questa è un'opera d'arte?" oppure "questo lo so fare anche io!" Perciò ho deciso non di affrontare il '900 ma di lanciare delle provocazioni, senza la preoccupazione magari di fare tutto ma partendo dalla lettura di un'opera per la curiosità dei ragazzi. Nel caso di Malevič, ad esempio, cercando di individuare il rapporto con la tradizione delle icone russe.

FRANGI – Recentemente hanno esposto in Italia Dan Flavin e Bill Viola. Dan Flavin aveva scoperto Malevič e il significato delle icone poste all'angolo della casa come affermazione di un punto di potenza. Pensate alle migrazioni degli europei in America nella seconda metà del '900. Mi ricordo di un'intervista video a Roberto Longhi nel 1964, nell'anno della esposizione della Pop Art alla Biennale di Venezia, lo stesso anno in cui Giorgio Morandi era morto, in cui il grande storico dell'arte si accorge che la tradizione europea è morta. Il baricentro, cioè, si è spostato in America. E lui lo vive con dolore, perché è un amore che non c'è più e il nuovo non lo sa riconoscere (come succede del resto per Pasolini).

MARINA – Mi sembra interessante approfondire il lavoro su Matisse perché da lui emerge maggiormente questo aspetto della positività.

GIUSEPPE NIFOSI – Ritengo che sia necessario anche non perdere i collegamenti. Mi sentirei a disagio nel navigare a vista. Avverto la necessità di fissare quello che stiamo insegnando, altrimenti non risulta chiara la prospettiva che ci stiamo indicando.

GUIDO CAPETTI – Mi ha colpito che per parlare di Picasso sei partito da una riflessione sul destino. Perché se tieni a te stesso e a quello che insegni, ci tieni anche alla persona che hai davanti: non sono cose separate.

EMANUELA CENTIS – La mia esperienza si gioca soprattutto tra la mia riflessione personale e l'esigenza della comunicazione, perché mentre si va a vedere un'esposizione, guardo io ma guardano anche i ragazzi e a me interessa capire che cosa e come loro osservano. Perché allora i ragazzi reagiscono negativamente davanti a Le Corbusier, mentre tutti dicono che vorrebbero andare a vivere nella villa Kaufmann di Wright? Bisogna quindi educare i ragazzi a guardare per aprire degli orizzonti nuovi.

LUCIA MENGOLI – Io insegno Arte e Immagine nelle scuole medie e ho la percezione di essere sfortunata: da una parte non posso liberare la fantasia degli alunni, come avviene alle elementari, dall'altra non posso portare il discorso su un livello adulto, come avviene alle Medie Superiori. Mi sembra che la Media inferiore sia come una gabbia. Per loro, a quella età, conta solo l'istante e non conta nulla della storia ce li precede. Per cui parto spesso da quello che loro stanno vivendo e la sfida è collegare quello che vivono al tutto. Ad esempio abbiamo collegato l' "Allegoria della Primavera" di Botticelli ai romanzi di Twilight (sic?). Questi ragazzi sono bombardati da immagini ma spesso non le sanno decifrare.

MAURA IEMMI – Anch'io sono insegnante di scuola media. Mi rendo conto che c'è comunque un programma che mi ingabbia. Sono partita da una scena del film Matrix 1 in cui si dice "L'importante non è la risposta ma è la domanda". Poi la domanda suscita in loro l'amore. Ma serve anche una geografia della disciplina, una alfabetizzazione in termini di conoscenza per collocarli in un chiaro contesto spazio-tempo. Noi abbiamo sperimentato la possibilità di fare dei

“quadri viventi”. Ne abbiamo realizzati 13 facendo interpretare dai ragazzi dei quadri famosi e utilizzando come sussidi foto e video, avvalendoci anche della collaborazione dei genitori.

INNOCENZO CALZONE – Io lavoro nelle Medie Inferiori nel quartiere di Forcella a Napoli. Sono entusiasta di quello che finora ho sentito ma mi rendo conto anche della difficoltà nel proporre un contenuto del genere in un contesto come quello che vivo io.

FRANGI – Anche ascoltando le vostre testimonianze, tra coloro che insegnano nella scuola media, emerge la consapevolezza che qualcosa si può fare. Partire sempre da un quadro “pivot”, che evidenzia nella descrizione una serie di reti e interrelazioni che ti permettono di collegarti con le varie parti del programma. Fidatevi della potenza delle immagini! Quello sguardo rivolto all’opera spesso genera persino una scelta di vita. Non abbiate la pretesa di completare il significato di un’opera, ma siate come chi accende una lampadina in una stanza, in cui l’opera è ospitata. Se esaurisci nella spiegazione il significato dell’opera, chiudi di fronte allo studente l’avventura di un percorso. Alla fine di questa avventura quello che viene fuori è sempre la loro vita.

EMANUELE TRIGGIANI – A conclusione del lavoro facciamo in modo da lasciare aperta questa conversazione. Ci sono ad esempio degli spunti importanti emersi dall’intervento di Guido Capetti, che riguardano il lavoro condotto con gli alunni del quinto anno in vista degli esami di stato, come non sottovaluterei quella esigenza di sistematicità emersa dall’intervento di Giuseppe Nifosì. Per il prosieguo possiamo proprio partire da due appuntamenti con Capetti e Nifosì. E poi non dimentichiamoci della collaborazione che il dott. Frangi ci offre oggi con il suo blog “Roba da chiodi”.