

Università Ca' Foscari Venezia

Dottorato di ricerca in SCIENZE DELLA COGNIZIONE E DELLA FORMAZIONE
21° ciclo
(A. A. 2005/2006 - A.A. 2007/2008- A.A. 2008/2009)

**ARTE CONTEMPORANEA COME SPAZIO GENERATIVO DI FORME PER UN
PERCORSO DI APPRENDIMENTO ADULTO**

SETTORE SCIENTIFICO-DISCIPLINARE DI AFFERENZA: M-PED/01

Tesi di dottorato di ELENA CIRESOLA
Matricola n. 955186

Coordinatore del dottorato
Prof. UMBERTO MARGIOTTA

Tutore del dottorando
Prof. UMBERTO MARGIOTTA
Correlatore del dottorando
Prof. PAOLO LEGRENZI

3	INDICE
9	INTRODUZIONE
11	La presentazione dell'idea
11	Perché proprio l'arte contemporanea?
12	Formazione alla creatività per innovare
15	1. ARTE COME METODO FORMATIVO
16	1.1 L'arte: il territorio di riferimento della ricerca.
16	1.1.1 Una necessaria puntualizzazione per entrare nell'educazione all'arte: cos'è l'arte?
17	1.1.2 Cos'è l'educazione all'arte?
25	1.1.3 I luoghi dell'arte
30	1.1.4 Le opere d'arte
38	1.1.5 La vita dell'opera d'arte: l'artista, il critico, lo storico dell'arte.
42	1.1.6 Le collezioni, il collezionismo.
48	1.1.7 Percorsi espositivi giusti e sbagliati
57	1.1.8 Il sistema delle immagini
59	1.1.9 Il pensiero visivo nel contesto sociale
62	1.1.10 Noi e l'opera d'arte
65	1.2 L'arte nell'educazione
65	1.2.1 L'arte nell'educazione
69	1.2.2 L'educazione all'arte nella scuola italiana
73	1.2.3 L'educazione all'arte nei musei italiani
77	1.2.4 Gli obiettivi e gli strumenti dell'educazione all'arte
81	1.2.5 L'arte come metodo
87	1.2.6 L'arte come linguaggio
91	1.2.7 L'arte come esperienza cognitiva
98	1.2.8 Educazione al conoscere tramite l'arte
102	1.3 Dall'educazione all'arte all'educazione con l'arte
102	1.3.1 Educazione 'con' l'arte nella strategia scolastica
105	1.3.2 Intelligenze e processi
107	1.3.3 Formazione e intelligenze

112		1.3.4	L'arte come strumento per la formazione
115		1.3.5	L'arte come strumento per la formazione degli adulti
121	2.		LA FORMAZIONE COME STRATEGIA
			“A scuola di Guggenheim” un progetto innovativo che educa con l'arte
122	2.1		Una premessa: un progetto nuovo per le scuole.
123	2.2		La partenza tra SSIS Veneto e la Collezione Peggy Guggenheim
126	2.3		Come funziona A SCUOLA DI GUGGENHEIM
128	2.4		Ricerca ed azione tra scuole e Collezione Peggy Guggenheim
132	2.5		Il sito www.ascuoladiguggenheim.it , come piattaforma della comunità di ricerca e come indicatore di valutazione dei cambiamenti causati dal progetto.
143	2.6		Processi e risultati dei primi sei anni
144	2.7		Per una breve storia del progetto
151	2.8		A scuola di Guggenheim fa scuola: come e perché un progetto apre nuovi scenari in altre realtà. Il caso di Modena, esperienza quadriennale con risultati e valutazioni.
167	2.9		Come e perché una nuova sfida educativa apre scenari in nuove aree
168	2.10		Il cambiamento di <i>vision</i> : partecipare al workshop con l'artista.
171	2.11		Materia, materiale, immateriale: gli strumenti dell'artista.
175	2.12		Pensare la formazione come motivazione all'innovazione
177	2.13		Pensare la formazione per una comunità 'mista': dalla formazione dei docenti a quella dei manager delle imprese private e dell'amministrazione pubblica.
181	3.		CAMBIAMENTO COME RISULTATO
			Una sperimentazione pilota: il caso del progetto C4 a Caldogno
182	3.1		Il senso di un progetto visionario: C4 a Caldogno.
188	3.2		Un territorio di riferimento: C4 nel Nordest.
191	3.3		C4 non è una risposta, è una domanda.
193	3.4		C4: un nuovo centro di formazioni attraverso l'arte. L'esperienza pilota dal 2006 al 2009.
199	3.5		Dall'educazione con l'arte alla formazione degli adulti con l'arte: per una nuova azione pedagogica.

202	3.6	Il vantaggio competitivo di C4: utilizzare l'arte contemporanea come risorsa per fare formazione per l'impresa e per la pubblica amministrazione.
206	3.7	La formazione manageriale del progetto C4. <i>Confini creativi</i> : due esperienze pilota a confronto "sui confini".
211	3.8	La struttura della formazione manageriale secondo il progetto C4
215	3.8.1	Gli itinerari formativi nel 2007
218	3.8.2	Il processo e lo sviluppo delle dinamiche formative
222	3.8.3	Le valutazioni dei partecipanti
225	3.8.4	Il follow up dei risultati
228	3.8.5	Le valutazioni dei curatori- facilitatori
230	3.9	La nuova struttura della formazione manageriale nel 2009
234	3.9.1	Gli itinerari delle sessioni formative
235	3.9.2	Il processo e lo sviluppo delle dinamiche formative
246	3.9.3	Le valutazioni dei partecipanti
249	3.9.4	Il follow up dei risultati
257	3.9.5	Le valutazioni dei curatori- facilitatori
261	3.10	"Nascono sui confini le nuove identità" (Zygmunt Bauman, 2009): un laboratorio sui confini.
271	4.	INNOVAZIONE COME SCOPO Un'ipotesi di 'generative space learning approach'
272	4.1	Un'ipotesi di <i>generative space learning</i> : da Enzo Rullani- Semir Zeki a Jean-Luc Nancy- Francesca Rigotti
276	4.2	Il valore dell'arte nella palestra formativa dedicata ai manager
278	4.3	Intelligenze della mano sinistra ed intelligenze emotive: come sviluppare territori creativi.
280	4.4	Il metodo di formazione: ' <i>generative space learning approach</i> '.
290	4.5	La formazione dei manager attraverso l'arte, come spazio generativo di apprendimento adulto
311	4.6	La ricerca della validazione metodologica esterna: il piano delle x.
316	4.7	La ricerca della validazione metodologica esterna: il piano delle y.
322	4.8	La ripercorribilità cognitiva come struttura alla base del processo metodologico

331	4.9	L'esperienza dell'arte contemporanea come metafora del cambiamento
342	4.10	I vantaggi competitivi delle strategie di formazione con l'arte contemporanea
351	5.	ALLEGATI
353	5.1	ALLEGATO A AL CAPITOLO 2: Come si sviluppano le motivazioni per costruire progetti ambientati nell'arte di una mostra temporanea.
393	5.2	ALLEGATO B AL CAPITOLO 2: alcuni progetti interdisciplinari realizzati attraverso la partecipazione al progetto scuole.
400	5.3	ALLEGATO C AL CAPITOLO 2: resoconto dati generali relativi alla mostra in oggetto.
418	5.4	ALLEGATO D AL CAPITOLO 2: valutazioni dei questionari dei docenti partecipanti.
463	6.	BIBLIOGRAFIA
483	7.	ESTRATTO PER RIASSUNTO DELLA TESI DI DOTTORATO

**ARTE CONTEMPORANEA COME SPAZIO GENERATIVO DI FORME PER UN
PERCORSO DI APPRENDIMENTO ADULTO**

INTRODUZIONE

La ricerca conduce il percorso attraverso quattro aree di riferimento e tramite l'uso di quattro fondamentali concetti chiave.

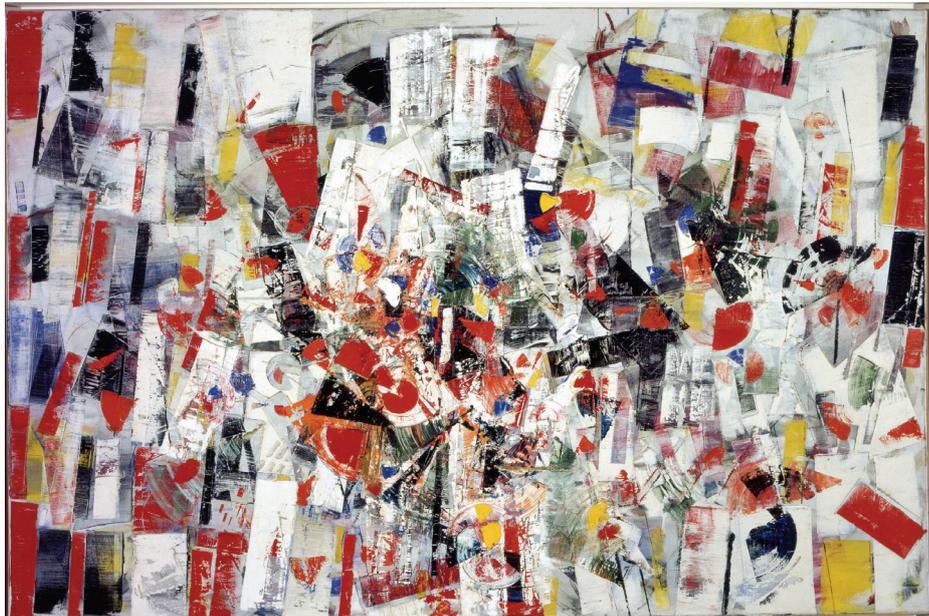
Le quattro aree di riferimento sono:

1. arte contemporanea, come metodo formativo
2. formazione, come strategia
3. cambiamento, come risultato
4. innovazione, come scopo

I quattro fondamentali concetti chiave vengono qui anticipati tramite sintetici punti di vista di un critico d'arte, un filosofo, un sociologo, un artista ed una collezionista d'arte:

1. l'arte diventa metodo se la si usa in una relazione significativa e non solo come opera da conoscere:
“L'opera d'arte, dal vaso dell'artigiano greco alla Cappella Sistina, è sempre un capolavoro squisitamente <relativo>. L'opera non sta mai da sola è sempre un rapporto.” Roberto Longhi, 1950
“Ciò che l'arte può trasmettere è una determinata formazione, configurazione o percezione di sé del mondo contemporaneo [...] Ma che cosa vuol dire il mondo? Una possibilità di senso o meglio di circolazione di senso.” Jean Luc Nancy, 2006
2. la triangolazione formativa con l'opera d'arte e l'artista è la strategia su cui si fonda il percorso di ricerca:
“Una [l'opera d'arte] viene dal pensarla di fronte a noi. Essa ci parla di sé e nulla più. L'altra dal pensarla in relazione a noi: essa parla anche di noi.” Sergio Manghi, 1998
3. il cambiamento è un sistema attivabile tramite l'esperienza dell'arte, esperienza fatta di visione, comprensione, produzione, invenzione:
“L'arte è soltanto un mezzo per vedere.” Alberto Giacometti, 1998
4. l'innovazione è l'obiettivo della ricerca, obiettivo che si fonda sullo sviluppo delle intelligenze, soprattutto quella creativa: “Mentre gli scienziati studiano nuovi mezzi nel tentativo di conquistare lo spazio

che circonda il nostro mondo come un pugno enigmatico, Tancredi, con la sua pittura, crea una nuova filosofia poetica per coloro che non posseggono né telescopi né razzi: quanto fortunati noi che abbiamo tali cristallizzazioni da trasportarci sani e salvi verso altri mondi.” Peggy Guggenheim, 1955



Tancredi, *Composizione*, Olio e tempera su tela, 129,5 x 195 cm, 1955,
Collezione Peggy Guggenheim, Venezia

La presentazione dell'idea¹

La sintesi appena tracciata, cioè l'arte contemporanea come terreno di riferimento alla formazione, nasce a partire da due riflessioni:

- una che sceglie di "usare" l'arte contemporanea come sistema di riferimento alla formazione, non quindi solo come processo di conoscenza e come ricerca estetica
- ed un'altra che confronta l'apprendimento del bambino e quello dell'adulto, attraverso non solo condizioni teoriche, ma esperienze di riferimento concrete, cioè in relazione al progetto *A scuola di Guggenheim*², che testimonia da sei anni una costante formazione dei docenti delle scuole venete e di studenti universitari, entrambi nelle condizioni di essere non specialisti nella disciplina di storia dell'arte, ed entrambi facenti parte di gruppi di lavoro rivolti alla progettazione interdisciplinare. Obiettivo? Sviluppare i diversi potenziali delle intelligenze accrescendo identità culturale e senso di appartenenza tramite esperienze dove l'interdisciplinarietà è il terreno per l'innovazione e la creatività.

Perchè proprio l'arte contemporanea?

L'arte contemporanea è la palestra attrezzata che fornisce- più facilmente di altre aree ed in modo più disponibile di altre discipline- gli strumenti per lo sviluppo della formazione: il terreno di riferimento è il contemporaneo.

¹ Una nota alla presentazione di questa ricerca: ogni capitolo viene introdotto da un'opera d'arte, che partecipa alla narrazione del testo scrivendo il senso della direzione assunta dal testo stesso. L'opera d'arte partecipa al paragrafo offrendo un input di lettura alle direzioni di senso aiutata da una citazione, che sottolinea la personalità dell'opera e offre riferimenti alla cultura di appartenenza. La scelta delle opere è volutamente legata alla Collezione Peggy Guggenheim, museo dove si è realizzato un mio sogno. Il percorso pertanto è anche un grazie a coloro che hanno creduto in me tanti anni fa e a chi ancora oggi crede a questo progetto che non è più un sogno. Non sempre i sogni si realizzano, ma io sono stata fortunata: grazie professor Philip Rylands, grazie Luca Massimo Barbero.

"Una strada conosciuta è come una persona conosciuta, disposta a qualche piccola confidenza e a qualche innocente complicità." Manfredo Massironi, *L'osteria dei dadi truccati. Arte, psicologia e dintorni*, Il Mulino, Bologna 2000

² *A scuola di Guggenheim* è il progetto del quale si approfondiranno metodi e processi nel secondo capitolo.

L'opera d'arte si può avvicinare, guardare, vedere, toccare, scoprire, attraverso molti punti di vista: è disponibile rispetto a campi disciplinari e a competenze professionali diverse e si mette in gioco con modalità diverse intersecando visuali e visioni con una logica reticolare.

Una sfida particolare è offerta, in questo percorso di ricerca, alle imprese e alla pubblica amministrazione, che possono usare l'arte come un campo mobile di lavoro per le innovazioni culturali, che “non sono prodotti interessanti su cui costruire buone storie, ma sono storie interessanti su cui costruire buoni prodotti” (Tiziano Vescovi, docente di economia e gestione delle imprese, Università Ca' Foscari di Venezia, corso Confini creativi, Caldogno, 25 maggio 2007).

Formazione alla creatività per innovare

Il punto di partenza sta nel fatto che la creatività oggi è richiesta spesso come chiave di volta per disegnare nuove direzioni strategiche di molti settori: qui viene usata come elemento di ricerca di una nuova identità culturale comune che, pur agganciata alla tradizione, sappia reagire contemporaneamente sia in modo efficace sia veloce ai cambiamenti, senza rimettersi in discussione ogni volta.

Sistemi per insegnare metodi certi di adattamento ai cambiamenti non ce ne sono e forse sarebbero superflui: l'uomo, se ne ha voglia, è l'animale più adattabile per eccellenza. E' certo però che i sistemi formativi necessitano di ausilio nell'aggiornare le proprie metodologie di azione; in Italia, forse più che in altri paesi, in particolare quando il problema non è tanto quello di fornire utensili di comprovata efficacia, ma di capire come equipaggiarsi autonomamente di strumenti di lettura e comprensione del presente.

L'arte può diventare così occasione strumentale, proponendosi come arena nella quale il contemporaneo è osservato da molteplici punti di vista, discusso sulla base di esperienze concrete più che di teorie, smontato e

ricostruito attraverso laboratori nei quali ognuno porta la propria visione del presente per essere arricchita da quelle degli altri partecipanti, siano essi relatori o ospiti.

Formare ed educare sono due verbi spesso utilizzati come sinonimi, ma sono differenti, come si vedrà nell'educazione e nella formazione con l'arte.



Laboratorio con l'artista per A scuola di Guggenheim per la scuola dell'infanzia, Venezia 2007



Laboratorio con l'artista per il corso manager Confini creativi, Caldogeno (Vi) 2007

CAPITOLO PRIMO: ARTE COME METODO FORMATIVO³



“Il nostro obiettivo principale era di sollevare dubbi e porre domande, di avviare cioè un processo di interrogazione”⁴.

³Cornell Joseph, *Fortune Telling Parrot (Parrot Music Box)*, ca. 1937-38. della Collezione Peggy Guggenheim, Venezia

⁴Berger John, *Questione di sguardi. Sette inviti al vedere fra storia dell'arte e quotidianità*, Il Saggiatore, Milano, 1998, pag. 9

1.1 L'ARTE: IL TERRITORIO DI RIFERIMENTO DELLA RICERCA.

E' necessaria una puntualizzazione rispetto all'arte e alla scelta di usare l'arte contemporanea come pretesto di formazione degli adulti che svolgono una professione non legata all'arte, come, ad esempio, i manager dell'impresa privata e della pubblica amministrazione, con l'obiettivo di

1. aiutare la realizzazione dell'identità (d'azienda o di territorio per le amministrazioni pubbliche) tramite l'identità culturale, aumentando quindi la forza di visione attraverso questa consapevolezza,
2. sviluppare intelligenze disponibili al cambiamento,
3. accrescere i potenziali creativi di tutte le persone per poterli utilizzare in ogni settore professionale.

1.1.1 Una necessaria puntualizzazione per entrare nell'educazione all'arte: cos'è l'arte?

Normalmente è un'opera che si vede, ma qui l'opera non c'è, perché è conservata in un museo che non sempre è facilmente raggiungibile, o è in una galleria d'arte o in una casa privata o in una piazza.

A volte l'arte si vede sui libri, sugli schermi, sulle riproduzioni fatte da giornali o manifesti. Ma l'opera d'arte vera dov'è? Spesso l'opera d'arte è raccontata dall'artista stesso, come fa Filippo De Pisis, che racconta una "portiera", protagonista dei suoi quadri, con queste parole:

"Sotto l'atrio, il suo occhio come al solito si volse ai vetri misteriosi della portineria. Vide una specie di manichino femminile. Due spalle bianche un po' strette, un collo bianco sotto una cervice bruna, due braccine, la vita sottile di vespa, un bustino un po' grigio, un po' mauve. Figura come riflessa in uno specchio passando da una strada di una vecchia città europea, vecchio pastello di un imitatore di Degas, che dipinge in una soffitta. La

portiera, doveva essere la portiera. *L'aria di Parigi. Domenica 22 gennaio 1928.*"⁵

Il racconto autobiografico tramuta l'artista nel quadro della sua vita, evocando le magie del pensiero sia con le parole (qui è una figura femminile scarna, eterea nell'essere come riflessa in una stretta strada di una vecchia città europea) sia con il pennello, per un'opera d'arte che ancora non si è vista.

“La capacità della pittura di divenire manifestazione dell'animo, catturarne ogni possibile fremito e lacerazione è da leggersi come indicativa del fare depisiano, [...] Natura come specchio dell'anima e memento dell'uomo al trascorrere eterno, ancora alla meraviglia d'ogni senso, simbolo della caducità”⁶.

Ecco qui la parola e l'immagine catturano “la meraviglia d'ogni senso” (Luca Massimo Barbero, 2001), lavorano in un mondo di idee, respirano in un “universo fantastico, colmo d'oggetti e di rimandi letterari”, come dice ancora Luca Massimo Barbero, costruendo “teatri infiniti del suo vivere”. Parola e immagine sono già un primo nucleo che vive di due linguaggi, che può lavorare in molti ambiti disciplinari, attraversando “il nuovo oggetto dell'arte”, come dice Cesare Brandi riferendosi al caso dell'opera cubista, con la poesia, la letteratura, la storia, la fotografia, il cinema.

E ancora non si è vista l'opera d'arte, ma si sono percepite atmosfere, emozioni fatte di parole e interpretazioni critiche, tutte cose nate dall'opera dell'artista, senza aver ancora visto l'opera, che non è altro che un'idea fatta di segni.

1.1.2 Cos'è l'educazione all'arte?

“19 marzo 1928, San Giuseppe.

⁵ De Pisis Filippo, *Le memorie del marchesino pittore*, Einaudi Torino, 1989, pag. 110

⁶ Barbero Luca Massimo, (a cura di), *Filippo De Pisis. L'uomo e la natura*, Cicerò Padova, 2001, pag. 25

Il marchesino alle volte dopo una giornata laboriosa, sull'imbrunire, sentiva il bisogno di andare nel centro, di mischiarsi alla folla, di camminare sui *grand boulevards*, all'Opéra, dove il movimento dopo le sei va sempre crescendo. La miglior consolazione alla noia e al dolore è il movimento, se uno può muoversi non è infelice del tutto. Come un eremita che lasci la sua capanna in un angolo solitario e si avvii verso il mare mormorante (grandi onde con la criniera bianca vengono a rompersi sul lido lustro), il marchesino lasciava la dolce camera di lavoro per le vie affollate.”⁷

Lo stesso artista racconta le sue idee con opere e parole.

L'arte è espressa anche attraverso le parole: spesso l'artista si racconta o lascia traccia di sé con le parole, inoltre anche altri possono usare proprio la parola per narrare di arte, come critici, storici, trattatisti, studiosi ed esperti che indicano i segni fondamentali e innovativi di una parabola artistica.

Parole e immagini sono il vocabolario dell'arte, del 'pensiero visivo'⁸, che troppo spesso viene narrato solo con le parole, quando le parole possono solo 'far vivere l'opera', perché l'opera d'arte è fatta di segni.

Due sono i binari per l'apprendimento dell'arte- intesa come immagine-: quello fatto sui segni costitutivi dell'opera e quello fatto sulle parole intorno all'arte. La critica d'arte, la storia dell'arte, le parole dell'artista aiutano la navigazione nell'arte, ma da sole non permettono l'esperienza dell'opera, che necessita di una fruizione diretta.

Le lettere-memorie di De Pisis acquistano significato soprattutto in relazione alle sue opere: l'atteggiamento di fronte alla folla, nel 'cuore di Parigi', la sua volontà di mischiarsi dentro un movimento di folla sempre crescente 'dopo le sei' rende il colore 'mormorante' di una massa informe ma brulicante, dotata di 'una criniera bianca' che rapida si appoggia, con brevi tocchi, qua e là e riparte in tutta fretta per appoggiarsi ancora in altre vie, su altri passi, attraverso altri edifici. Parigi è dentro questa immagine di De

⁷ De Pisis Filippo, *op. cit.*, pag. 132

⁸ Arnheim Rudolf, *Il pensiero visivo*, Einaudi, Torino 1974, pag. 9

Pisis, è la città che rimane fluida, incontrollabile e stretta nelle macchie veloci di colori, perché i colori non hanno spazio. Sono freddi tocchi blu e grigi, pennellate forti, minute, talvolta bianche, non c'è l'uomo, ma tante figurine appena abbozzate che corrono, si muovono, si perdono. La folla è il 'mare mormorante' delle vie piene di gente, dove il pittore, il marchesino, cerca sollievo alla 'noia e al dolore'.

Parigi, un pittore: il luogo della vita e delle azioni dell'artista è lo sfondo di segni e di parole; questo sfondo è relazione fondamentale per entrare nell'arte.

Ma non è ancora educazione all'arte.

L'ambiente di vita dell'artista è luogo delle relazioni fra arte e storia, parametro importante, anzi fondamentale; con Vasari, ad esempio, si inizia ad inquadrare gli artisti in un tempo ed in una parabola critica definita da opere con valori diversi. L'arte è con Vasari la storia delle produzioni degli artisti, produzioni lette secondo il canone classico, che è segno di perfezione e segno di massima idealizzazione raggiunta; produzioni narrate a partire da un inizio innovatore con Giotto rispetto all'arte bizantina e con la conclusione che sfocia nell'apice della classicità con le opere dei grandi maestri- Raffaello, Leonardo, Michelangelo.

Luogo e storia danno il senso di scelte artistiche e permettono di comprendere i fatti delle culture nello stesso modo col quale si è stati abituati anche dai manuali scolastici. Ma la storia dell'arte è fatta di arte e di artisti; il manuale è uno dei tanti punti di vista nella cultura delle immagini e non dovrebbe essere l'unico.

L'immagine dell'opera non è l'opera d'arte: il contatto diretto, la fruizione dell'opera è necessaria alla comprensione.

I parametri storici e l'interpretazione critica sono importanti riferimenti dell'opera d'arte e spesso sostituiscono la relazione diretta con l'opera, quasi eliminando la necessità di guardarla.

Finora non si è ancora entrati nell'educazione all'arte: si è rimasti solo nei campi della ricerca storico-artistica.

Nei musei, sia di collezioni permanenti che di mostre temporanee, si vive un'altra opera ed un'altra storia. I musei permettono la conoscenza diretta dell'arte e offrono un nuovo racconto, una nuova vita delle opere e il vantaggio di metterle facilmente a disposizione di tutti.

Questa odierna disponibilità dell'opera d'arte corre il rischio di una superficialità dell'accesso a causa di una moda delle mostre e di una conseguente massificazione culturale delle mostre, che permette di esporre le opere in luoghi di successo, con il pericolo che chi le guarda non le comprenda; però è un rischio da correre perché è solo l'opera che può narrare la cultura del pensiero visivo ed essere così tradotta ed inquadrata in parametri storiografici o critici.

Ma poiché non tutti sono preparati a comprendere l'opera d'arte, allora come si può entrare nell'opera? Solo con lo sguardo? O con processi diversi?

Questo breve passaggio tra elementi di lettura dell'arte è indicativo di una trama metodologica: l'arte è prima di tutto oggetto, fatto di materiali che si leggono attraverso dei codici visivi di riferimento; poi è vita, dell'artista (non biografia semplicemente, ma cultura che attraversa un determinato momento storico), infine è tema dello storico, del critico, del collezionista, del giornalista.

Tutti momenti necessari, non sostituibili gli uni agli altri, ma non costruibili in modo identico per tutti i pubblici: non è pertanto importante né diventare tutti studiosi esperti di quell'artista o di quel movimento artistico, né subire una mole infinita di informazioni inutili per conoscere le opere dell'artista.

Così si entra nell'educazione all'arte.

La trama della ricerca educativa deve scegliere i nodi fondamentali utili per la conoscenza dell'opera da parte di chi l'avvicina; così viene disegnata la relazione educativa con l'opera d'arte e il fruitore, che deve fondarsi su una necessaria triangolazione di senso tra l'opera e chi la guarda attraverso

elementi di scoperta ed elementi motivazionali su misura. Solo la ricerca delle motivazioni per le quali l'artista ha fatto qualcosa, misura la correttezza dell'impostazione dei criteri educativi. Solo il senso giustifica le scelte educative più adatte ad uno sguardo che non può essere quindi considerato lo stesso sguardo per tutti. Non ha senso vedere branchi di visitatori inermi trascinati lungo estenuanti viaggi faticosi non solo per le gambe, dove ciò che conta è sempre e solo la parola di chi guida: parola specializzata, elitaria, difficile e legata ad impostazioni storico-critiche comprensibili solo dagli insegnanti di storia dell'arte dei pochi licei rimasti in Italia e dagli appassionati o studiosi della materia.

E' pertanto doverosa un'impostazione di aiuto (meglio educativo) rispetto a tutti quelli che vogliono capire.

E De Pisis? Cosa narra questo caso sollevato solo attraverso le parole?

“Con De Pisis si direbbe che la pittura voglia invitarci ad assistere al proprio disfacimento. E come se, per arte magica, le immagini dipinte si liquefacessero, bruciassero e volatilizzassero, sfioccando e sfarfallando sotto i nostri occhi, finchè appena resta, intorno ai fili della trama neri e contorti, qualche ditata di cenere, qualche variopinto cerneccio, e luccicante e scoppiettante nell'aria qualche falena [...] Talora lo scorporamento è così assoluto, gli indizi superstiti sono così effimeri, da temere che quella favola sia giunta all'ultime carte; che il metodo di De Pisis sia ridotto all'assurdo. Ancora un attimo: e nella sua pittura non si vedranno che pendule frange di ragnatelo su cui siasi posata un'ala di mosca, o un petalo secco, un'argentatura di polvere”⁹

L'educazione all'arte di De Pisis può nascere dalla curiosità di una lettura come questa, che permette di aprirsi al mondo di questo artista tramite le sue parole e quelle di un suo critico, per chiedere, solo dopo, di avvicinarsi alle sue tele con motivazioni precise o comunque con curiosità, perché si vuole comprendere un'idea.

⁹ Cecchi Emilio, in *"Fiera letteraria"*, marzo 1926 e in *"Civiltà"*, aprile 1942

Senza motivazioni o curiosità non serve avvicinarsi all'arte, è solo fatica, anche costosa.

Se poi fosse possibile declinare un momento educativo in più fasi e magari in ambienti pluri-disciplinari si potranno raggiungere anche obiettivi ben più ambiziosi di quelli della sola conoscenza.

Più avanti si parlerà meglio di metodologie educative continuative.

Un altro modo per entrare nell'educazione all'arte è quello di conoscere qualche caso esemplare di passione per l'arte, come è quello della collezionista Peggy Guggenheim e di capire le motivazioni che l'hanno ispirata.

L'input educativo può nascere dalla curiosità rispetto alla storia di una collezionista, storia fatta di scelte, che spesso sono esemplari di uno stile di vita. Peggy Guggenheim, come lei stessa scrive, vive amando l'arte e gli artisti, nella ricerca di un'opera al giorno e nello sforzo di far conoscere ciò che lei ama.

Come scoprire il significato di un'opera d'arte attraverso una collezionista?

Attraverso le parole della biografia di Peggy Guggenheim ad esempio. Peggy è la collezionista che scopre il talento di Pollock, tanto da passargli dei soldi per mantenerlo; le sue parole raccontano di più delle relazioni avute con le persone con le quali si è incontrata per comprare e vendere le opere che della qualità delle stesse opere:

“Quando per la prima volta organizzai una mostra di Pollock, la sua pittura risentiva dell'influenza dei surrealisti e di Picasso, ma presto la superò per diventare, strano a dirsi, il più grande pittore esistito dai tempi di Picasso. Siccome aveva richiesto una somma mensile fissa per poter lavorare in pace, gli feci un contratto per un anno, promettendogli centocinquanta dollari al mese, ed una cifra convenuta alla fine dell'anno, se fosse riuscito a vendere

per un valore superiore ai duemilasettecento dollari [...] Pollock divenne immediatamente la figura centrale di Art of This Century”¹⁰

Non solo le parole di Peggy, ma anche quelle di Pollock possono aiutare a dare dei significati alle opere d’arte.

“La mia pittura non nasce sul cavalletto. Non tendo praticamente mai la tela prima di dipingerla. Preferisco fissarla non tesa sul muro o per terra. Ho bisogno della resistenza di una superficie dura. Sul pavimento mi sento più a mio agio. Mi sento più vicino, più parte del quadro, perché in questo modo posso camminarci intorno, lavorare sui quattro lati, ed essere letteralmente nel quadro. È un metodo simile a quello degli Indiani dell’Ovest che lavorano sulla sabbia.”¹¹

Ecco cos’è l’arte e come può essere vista, come una passione, una relazione innescata tra un artista ed una donna che capisce la novità, la ama, la sa cogliere e la regala al mondo. Collezionare è un dovere per Peggy, che fa proprio il motto dell’acquistare ‘un’opera al giorno’, perché crede nell’artista, vi si dedica a tempo pieno, anche sottolineando con umiltà: ‘ebbi molta fortuna’.

Ma allora l’arte è insieme l’opera, il suo autore, la sua storia, il racconto che altri fanno di lui. E ancora non è stata inquadrata l’opera nel meccanismo della storia o dei movimenti che ordinano gli artisti: ma è necessario?

Giulio Carlo Argan, ad esempio, nel celeberrimo “ARTE MODERNA” della casa editrice Sansoni, inserisce Pollock nel paragrafo “Cultura europea e cultura americana”, dicendo, con una grande attenzione alle filosofie storiche dietro le opere, “Il credo della società puritana d’America è che si esiste per fare; è vero il contrario, si fa per esistere, bisogna fare l’esistenza. Prima

¹⁰Guggenheim Peggy, *Una vita per l’arte*, Rizzoli editore, Milano, 1982, pag. 324

¹¹ Pollock Jackson, *Lettere, riflessioni, testimonianze*, SE Srl, Milano 1991, pag. 78

dell'azione non c'è nulla.[...]Pollock parte veramente da zero, dalla goccia di colore che lascia cadere sulla tela.”¹²

Carlo Bertelli, Giuliano Briganti, Antonio Giuliano, invece in “ARTE NELLA STORIA”, presentano Pollock, insieme a Tobey, in un capitolo relativo a “Europa e America: dal dopoguerra all'avvento della società dei consumi”, dove Pollock acquista maggior rilievo nella dimensione geografica “Attraverso un costante esercizio sul ritmo dell'azione pittorica, egli giunse assai presto a predisporre tutti i mezzi per una nuova concezione del dipingere la tela. Rinunciò così sia al cavalletto sia alla parete, per porre nello spazio dello studio, sul pavimento, i supporti stessi su cui e attorno cui lavorare. Tale cambiamento, concettuale ancor prima che pratico, lo portò ad elaborare la nuova tecnica del *dripping*, che gli permise di ottenere una spazialità fortemente omogenea, priva di gerarchie o di confini.”¹³

Questo altro manuale scolastico legge l'opera di Pollock in modo diverso da quello di Argan, legandolo dapprima all'invenzione del processo tecnico. Come si può vedere ci sono modi diversi di presentare lo stesso artista.

Ma c'è ancora un altro Pollock, che ha una stanza tutta sua nella Collezione Peggy Guggenheim di Venezia: quello è un Pollock più facile, perché raggiungibile a Venezia, è il Pollock che ha regalato le opere alla mecenate, che parlano al pubblico, che raccontano per empatia, per sensibilità percettiva, per relazioni causate da esperienze precedenti. È un Pollock fatto solo di immagini, con la didascalia ed una breve introduzione sulla parete, ma è il Pollock necessario per l'arte.

Davanti a questo Pollock si trovano riunite insieme le due necessità fondamentali per la vita del museo: la necessità espositiva di studiare e conservare le opere e la necessità conoscitiva di chi vuole comprendere le opere. Tenendo presente che guardare l'opera d'arte non significa

¹² Argan Giulio Carlo, *L'arte moderna*, Sansoni, Firenze 1988, pag. 389

¹³ Bertelli Carlo, Briganti Giuliano, Giuliano Antonio, *Arte nella storia*, vol.9, Electa Bruno Mondadori, Milano 1997, pag. 292

necessariamente conoscere, perché il conoscere è azione complessa, ma è una delle azioni fondamentali per poter giudicare, per poter comprendere, così come è altrettanto fondamentale la motivazione alla conoscenza, sulla quale la didattica deve basarsi.

Ecco definiti i nodi dell'educazione all'arte: guardare l'opera d'arte con curiosità e motivazioni tramite percorsi metodologici basati sull'esperienza e su strategie deduttive. La storia dell'arte viene solo dopo.

1.1.3 I luoghi dell'arte

Quando si lavora intorno all'opera d'arte si lavora intorno ad un'idea rappresentata con materiali, collocata in un determinato luogo (adesso o originariamente) e interpretata con modalità diverse.

Si cerca, ora, di vedere quali possono essere i luoghi dell'arte, che non sono solo ambienti fisici.

“Cento, o anche solo cinquant'anni fa, ogni persona che s'interessasse d'arte italiana, dilettante, storico o artista, teneva le Vite del Vasari sul comodino. Ricordo che Roberto Longhi mi raccontò che, negli anni Trenta, avendo in una discussione storico-artistica fatto una osservazione giudicata troppo elementare, ad un professore tedesco, si era sentito rispondere, con aria offesa: 'Ho letto il mio Vasari!' Oggi non si può dire altrettanto.”¹⁴ nel senso che le persone non studiano, non ne hanno motivazione e quindi non sono preparate in questo contesto.

Vasari è, oltre che “patriarca e padre della chiesa della nuova storia dell'arte”¹⁵, fonte indispensabile per chi voglia avvicinarsi a leggere il Rinascimento italiano, è autorevole giudizio “istorico”, espressione del gusto

¹⁴ Previtali Giovanni, Presentazione a Giorgio Vasari, *Le Vite de' più eccellenti architetti, pittori, et scultori italiani, da Cimabue insino a' tempi nostri*, edizione Torrentino 1550, Einaudi, Torino 1986, pag. VII

¹⁵ von Schlosser Julius, in *Le Vite*, op.cit., pag. VII

di un gruppo sociale intellettualmente egemone per qualche decennio in Europa. Vasari, nell'edizione torrentiniana, (più pura e artistica, come sottolinea Schlosser) è uno storico, che vuole “non solo dire quel che (gli artisti) hanno fatto, ma [...] scegliere [...] il meglio da'l buono, e l'ottimo da'l migliore, e notare [...] i modi, le arie, le maniere, i tratti e le fantasie de' pittori e degli scultori; investigando [...] di far conoscere [...] le cause e le radici delle maniere e del miglioramento e del peggioramento delle arti, accaduto in diversi tempi et in diverse persone.”¹⁶

Ecco un luogo tipico dell'arte, nella tradizione italiana: le parole del Vasari a testimonianza di un pensiero storico-critico, ovviamente dentro la storia cinquecentesca, che ha letto l'artista, da 'Cimabue insino a' tempi nostri', e l'arte italiana. Il testo letterario è fonte di informazione primaria, ma non sostituisce l'opera.

Questo testo, peraltro, è anche riferimento fondamentale della nostra area culturale più riconosciuta, cioè la tradizione classica, che rimane, per la maggior parte degli italiani e degli stranieri, la cultura figurativa espressa da Leonardo, Raffaello o Michelangelo. Il nostro patrimonio culturale e artistico è indubbiamente legato a questi grandi nomi, studiati da tutto il mondo, ma spesso si riconosce solo la tradizione classica e si rifiuta aprioristicamente sia la novità sia altre realtà non riferibili alla cultura classica.

Che cosa fa paura dell'arte, soprattutto quella contemporanea, alle persone non esperte di arte?

Spesso sono proprio questi luoghi dell'arte a far paura: i testi critici che interpretano l'opera stessa, i musei che spesso la conservano in modo severo, ma distante, gli esperti d'arte che amano 'proteggere' l'opera dall'ignoranza della folla che non usa linguaggi specialistici e non ha una preparazione critica.

¹⁶ Vasari Giorgio, *Proemio della seconda parte delle Vite*, in *Le Vite*, op. cit. 1550, pag. 207-208

È un grave errore questa chiusura, perché impedisce uno sviluppo in termini di attenzione e cura del nostro immenso patrimonio artistico, oltre che di incomprendimento di alcune dimensioni dei fatti contemporanei.

Non solo, ma uno dei problemi che maggiormente creano una barriera nel guardare l'arte contemporanea è legato alla difficoltà di leggere ciò che non usa più la prospettiva rinascimentale.

La rottura della prospettiva rinascimentale, accuratamente analizzata da Erwin Panofsky nel saggio "La prospettiva come forma simbolica", uscito tra i Vorträge dell'Istituto Warburg nel 1927, è una causa tipica dell'arte del '900, insieme alle modifiche della committenza e alle invenzioni tecnologiche. L'opera d'arte del XX secolo cessa la sua funzione necessariamente mimetica, a cui si rifaceva nella classicità, rompe la perizia tecnica della manualità antica, costruendo un nuovo oggetto, un nuovo processo, un nuovo concetto. È quindi ormai passato un secolo da quando l'opera d'arte ha aperto capitoli nuovi nel contenuto non più mimetico della realtà.



Luciano Laurana, La città ideale, 1470 circa, tempera su tavola; 67,5 x 239,5, Urbino, Galleria Nazionale delle Marche

Un luogo dell'arte è quindi il testo critico, un altro luogo dell'arte è l'edificio che l'ospita, ossia il museo.

Il museo come luogo che conserva opere d'arte ha un illustre precedente nel palazzo del principe umanista, sia che si tratti di Lorenzo de' Medici o Isabella d'Este, sposa di Francesco Gonzaga. Mecenatismo e collezionismo sono le attività che molti principi, tra '400 e '500, svolgono nelle corti italiane, diffondendo interesse per le arti, per l'architettura, per l'urbanistica. Interesse colto, gusto raffinato di un principe che chiama a sé

artisti e architetti famosi per costruire una nuova città, così ben rappresentata in una scenografia, ormai famosa, di una città ideale.

“La progettazione culturale del principe quattrocentesco è regolata su una vastità di interessi da meravigliare ancora adesso. La corte è il luogo dove si vive la cultura del sovrano, degno e illuminato capo di una realtà sociale e politica nuova”.¹⁷

Mantova, Urbino, Ferrara, Pienza, Milano, Venezia sono le grandi corti umanistiche che sfoggiano architetti, che progettano nuovi edifici, artisti che dipingono celebrazioni di miti antichi o poteri contemporanei, ma anche espongono a nuovo ruolo la figura dell'artista.

Questo luogo dell'arte, il palazzo del principe, è profondamente modificato nella storia da una relazione: quella tra artista e principe- committente.

La posizione medioevale dell'artista come artigiano si modifica proprio nel Rinascimento; è il Rinascimento che sancisce una condizione autonoma della professione dell'arte, quando l'artista, da artigiano di bottega, acquista il ruolo, che così bene Policleto aveva anticipato, di intellettuale delle arti, che non sono propriamente Arti Liberali, ma non sono pure semplici Arti Meccaniche.

Plinio scriveva che Policleto era il teorizzatore del canone attraverso una sua opera:

“Policleto di Sicione [...] compose inoltre quello che gli artisti chiamano “canone”, cercando in esso, come in una legge, le regole dell'arte, ed è ritenuto l'unico ad avere teorizzato l'arte con un'opera d'arte.[...] Si ritiene che egli abbia portato quest'arte al suo apogeo e se Fidia è stato l'iniziatore della scultura in bronzo, è lui che l'ha portata alla perfezione. Una sua idea originale fu quella di far appoggiare le statue su una sola gamba; tuttavia

¹⁷ Manieri Mario Elia, *Città e lavoro intellettuale dal IX al XVIII secolo*, pag.355-420, in *Storia dell'arte italiana*, Torino, Einaudi 1979, pag. 356

Varrone dice che esse sono “quadrate” e quasi tutte riconducibili ad un unico modello.”¹⁸

I modelli ideali, la figura umana e le teorie modulari della rappresentazione raccontano di ricerche dell'arte, che vedono da una parte l'artista e dall'altra una committenza, nobile o ecclesiastica, comunque sempre definita nel potere delle istituzioni, pubbliche o private. L'artista produce nel '400 e '500 per una committenza colta, raffinata, sensibile, attraverso contrattazioni che riguardano, non solo problemi di materia prima e di costo, ma problemi di ideazione e di riferimento teorico. Le corti rappresentano queste contrattazioni: Urbino è la corte di Federico da Montefeltro, del quale rimane ben visibile in città l'interesse forte per l'architettura e per l'arte, negli edifici del Laurana, nei quadri di Piero della Francesca, nelle formule di Luca Pacioli. In particolare l'interesse di Federico è per quella disciplina “*fondata in l'arte dell'aritmetica e geometria, che sono delle sette arti liberali e delle principali*, come scrisse nella lettera-patente rilasciata a Luciano Laurana allorché lo assunse a proprio servizio.”¹⁹

Come diventa importante il luogo dell'arte in questo contesto di relazioni?

Una mostra temporanea può diventare un percorso tra relazioni definite (artista e committente) ed un luogo nuovo dell'arte. Molto interessante è, in questo problema di collezioni e cultura umanistica, la mostra “Gonzaga. La Celeste Galeria. Il Museo dei duchi di Mantova” organizzata a Palazzo Te a Mantova nel 2002. La mostra aveva documentato una selezione qualificata di oggetti appartenuti al Museo dei Gonzaga, riunendo solo per questa occasione, opere provenienti da molti Musei, per sintetizzare valori e significati dell'originaria operazione museale, collezione continuamente incrementata fino a Ferdinando Gonzaga, VI Duca. Le opere uscivano da un

¹⁸ Plinio, *Naturalis Historia*, XXXIV, 55-56, tratto da Gaio Plinio Secondo, *Storia Naturale*, V, Mineralogia e storia dell'arte, libri 33-37, Traduzione e note di A. Corso, R. Mugellesi, G. Rosati, Torino 1988, pag.76.

¹⁹ Bertelli Carlo, Briganti Giuliano, Giuliano Antonio, *Arte nella storia*, Electa Bruno Mondadori, 1997, vol. 4, pag. 154

museo per entrare in una mostra temporanea attraverso un delicato filo rosso che univa un'opera ad un'altra o ad una parete: ecco l'operazione di una nuova ricerca, di un nuovo approfondimento sui documenti che permetteva una verifica in un luogo, le Fruttiere di Palazzo Te, che raccoglieva le idee dei Gonzaga, le loro passioni, le testimonianze di una cultura che è anche la nostra storia. Piero della Francesca non sarebbe stato quel pittore che tutti conosciamo se non avesse avuto gli incarichi di Federico da Montefeltro, così come i Gonzaga non sarebbero conosciuti oggi in tal modo se non avessero chiesto gli interventi preziosi di Giulio Romano o Andrea Mantegna.

Una mostra temporanea, allora, è un altro luogo dell'arte, perché sviluppa un tema, un'idea, una ricerca attraverso oggetti dell'arte, legati tra loro da trame curatoriali ogni volta nuove, aperte a tanti diversi pubblici.

1.1.4 Le opere d'arte

“Si dovrebbe quindi affermare subito che i materiali della storia dell'arte ‘sono’ esattamente la storia che cerchiamo; così come questa storia per nulla può discostarsi dall'essere implicitamente organizzazione di un modo di conservazione, di filologica restituzione, e dunque capace di interessare già allora le trame strumentali che saranno più tardi illuminate dal cammino della scienza: il restauro come attività conoscitiva, il ripristino come modello d'uso e infine il museo come strutturazione del metodo generale e fondamentale del confronto e del paragone. Materiali della storia dell'arte potranno essere considerate sia le materie lavorate dai trattamenti tecnici dell'homo faber, sia le tipologie che, nell'allineare questi oggetti costituiti dalle diverse materie l'esperienza storica viene formando.”²⁰

L'opera d'arte è l'oggetto e il campo di riferimento di questa ricerca: è quell'opera narrata nei testi all'interno di percorsi cronologici o tematici

²⁰ Emiliani Andrea, *I materiali e le istituzioni*, in *Storia dell'arte italiana, Questioni e metodi*, vol. I, Torino, Einaudi 1979, pag. 103

oppure quell'opera esposta nei musei, all'interno di percorsi ambientati nel 'confronto'. Sono solo sistemi diversi che ci permettono di entrare nell'opera d'arte e nell'operare dell'artista. Ma anche l'opera ha una sua vita ed una sua storia, a volte fatta di lunghe peregrinazioni, a volte fatta di luoghi unici, che l'hanno ospitata costantemente.

È il caso delle chiese medioevali, luoghi fondamentali della storia non solo religiosa dell'uomo, luoghi che celebravano la vita di Dio con le parole, nelle liturgie, con i racconti visivi, nelle sculture e pitture, con gli spazi basilicali, nella ricerca di una relazione trascendente. Il Duomo di Modena, la Basilica di San Francesco ad Assisi, la Sacra di San Michele in Val di Susa, vicino a Torino, testimoniano una grande storia fatta di immagini, di edifici, di luoghi.

Ma c'è una difficoltà nell'entrare in questa storia medioevale: oggi il passato ha sempre più bisogno di interpreti, perché non è comprensibile, perché ha rimandi in una cultura piena di religione, piena di simbologie e di tradizioni lontane dalla realtà odierna.

Oggi una lastra del Genesi di Wiligelmo appoggiata sulla facciata del duomo di Modena, non parla in modo chiaro, come quando Wiligelmo l'aveva pensata; allora Wiligelmo aveva sintetizzato in modo formidabile il racconto dell'origine dell'uomo, oggi le sue lastre sono lì, ma non urlano con straordinaria potenza le novità inventate da un uomo che aveva rivoluzionato secoli di opere lasciate senza firma. L'artista Wiligelmo si firma, testimoniando così una grandezza di ruolo che solo la Grecia di Policlete aveva affermato importante al pari di quello di un intellettuale.

Oggi la città vive di queste storie in un contesto completamente diverso: la cattedrale, luogo del potere religioso, insieme al palazzo del Comune, luogo del potere politico, insieme al Mercato, luogo del commercio, quindi del valore produttivo ed economico di una comunità, sono i segni tangibili delle

storie passate, storie di città medioevali che, Henry Pirenne²¹, ha così bene narrato. Ma spesso si fatica a comprendere quelle storie, perché mancano gli strumenti o perché non si vede quel passato.

Eppure non ci sono cesure nella nostre città, nel nostro territorio, tra passato e presente: i luoghi vivono di spazi storicamente sovrapposti o contemporaneamente agibili. Così una cattedrale diventa luogo espositivo, perché le sue opere raccontano un pensiero, una storia, una cultura, pur mantenendo la propria funzione liturgica fondamentale, così come un castello non è solo la dimora di un principe, ma diventa il luogo di un racconto, di una storia, di un pensiero fatto anche di oggetti preziosi collezionati perché segno di un gusto raffinato, di una curiosità verso altri mondi, di una cultura fatta sempre di idee, idee che a volte sono costruite e a volte sono narrate.

La lastra di Wiligelmo è un grande esempio di opera d'arte della storia.

Ma cos'è l'opera d'arte?

Le risposte possibili sono tante e diverse: sono quelle di Ernst Gombrich o Michel Baxandall, di Erwin Panofsky o Giulio Carlo Argan, di Ananda Kentish Coomaraswamy o Francesco De Bartolomeis, di Cesare De Seta o Marco Dallari, solo per citarne alcuni.

Spesso l'opera d'arte è ed esiste dentro una storia fatta di episodi, persone, luoghi. Ci sono uomini che hanno dato testimonianza di queste storie attraverso racconti costruiti sull'arte, come ha più volte fatto Ernst Gombrich.

“Non esiste in realtà una cosa chiamata arte. Esistono solo gli artisti: uomini che un tempo con terra colorata tracciavano alla meglio le forme del bisonte sulla parete di una caverna e oggi comprano i colori e disegnano gli affissi pubblicitari per le stazioni della metropolitana, e nel corso dei secoli fecero parecchie altre cose.”²²

²¹Pirenne Henry, *Le città del Medioevo*, Bari, Laterza 1971

²²Gombrich Ernst H., *La storia dell'arte raccontata da E.H. Gombrich*, Torino, Einaudi 1972, pag. 3

Questo racconto storico, continua Gombrich, deve però solo “allenare l’occhio a cogliere tutte le caratteristiche dell’opera d’arte e quindi ad affinare la sensibilità alle più sottili sfumature.”²³ Il pericolo di non guardare perché si conosce l’artista è enorme, allora Gombrich conclude aggiungendo “Vorrei che il mio libro aprisse gli occhi piuttosto che sciogliere le lingue.”²⁴ Il rapporto tra il segno dell’opera d’arte e la critica che la riguarda è pure l’oggetto dell’analisi di Michel Baxandall, quando afferma che “Non si danno spiegazioni dei quadri: si spiegano le osservazioni fatte su di essi. O meglio, spieghiamo i quadri solo nella misura in cui li abbiamo fatti oggetto di una descrizione o determinazione verbale. Se per esempio penso o dico qualcosa di molto elementare a proposito del *Battesimo di Cristo* di Piero della Francesca, qualcosa come ‘il saldo disegno di questo quadro si deve in parte al recente tirocinio di Piero a Firenze’, così facendo propongo innanzitutto il concetto di ‘saldo disegno’ come descrizione di uno dei motivi di interesse del Battesimo di Cristo e, in secondo luogo, sostengo che il tirocinio fiorentino dell’artista sia la causa di quel tipo d’interesse.”²⁵

L’arte è allora segno, immagine, idea di un uomo che si propone ad un pubblico, ad un collezionista, ad un committente, a sé stesso. Le sue idee passano anche attraverso le sue parole, che spesso ci aiutano a leggere l’opera.

La ‘spiegazione’ dell’opera, come dice ancora Baxandall, passa attraverso la sua ‘descrizione’, che è in rapporto naturalmente con l’opera, con l’autore, con la sua vita, la sua esperienza, la sua storia. Si vuole spiegare l’opera d’arte per poterla leggere, per poter capire, forse, le cause della sua nascita, le motivazioni delle scelte dell’artista, le relazioni con i luoghi che l’hanno accolta.

²³Gombrich Ernst H., *op. cit.*, pag. 22

²⁴Gombrich Ernst H., *op.cit.*, pag. 22

²⁵Baxandall Michel, *Forme dell'intenzione*, Torino, Einaudi 2000, pag. 34

L'opera d'arte, allora, non vive mai da sola?

Mai, l'opera d'arte vive in una relazione sempre nuova con chi la guarda.

Oggi l'operazione museale, intesa come conservazione, studio, tutela e fruizione, permette di incontrare l'opera, in un ambiente fatto di una storia, che spesso è una storia 'nuova' rispetto alla storia dell'opera.

L'approccio diretto all'opera d'arte è costruzione di una relazione individuale: il quadro, la scultura, ma anche le opere realizzate con tecnologie nuove, come video o performance sono collocate o ambientate nel luogo espositivo che, come un libro, narra, accosta, evidenzia, approfondisce attraverso rapporti con altre opere.

E' fondamentale questa relazione diretta.

E sono soprattutto i musei, insieme alle testimonianze scritte degli studiosi, che oggi lavorano a nuove ricerche che permettano di scoprire punti di vista diversi o approfondimenti con le opere conservate per tracciare comparazioni e significati tramite posizioni sempre nuove.

L'opera d'arte vive dell'idea del suo autore: questa è la partenza di ogni opera d'arte. La vita dell'opera, poi, è fatta di tante e sempre nuove relazioni.

Si usa ora un caso per comprendere questi valori relazionali: Pablo Picasso può esemplificare quel genere di artista che non può essere 'ridotto' dentro il termine 'cubista' o dentro una delle sue opere, come la celeberrima *Les demoiselles d'Avignon*.

Le parole di Picasso aiutano ad iniziare un percorso: "Abbiamo introdotto nella pittura oggetti e forme prima ignorati, abbiamo aperto gli occhi su quel che ci circonda, e anche il cervello."²⁶

²⁶ De Micheli Mario, *Carte d'artisti, Le avanguardie*, Milano, Bruno Mondatori 1995, pag. 76

Se Picasso è conosciuto soprattutto tramite quest'opera del 1907 è perché il quadro è manifesto del cubismo e icona di questa avanguardia.



Pablo Picasso, *Les Femmes d'Alger (O.K.)*, 1911-12, olio su tela, 148.5 x 309.5 cm., MOMA; New York

Ma Picasso non è solo questo quadro, sarebbe riduttivo pensare anche solo al cubismo con quest'opera, che rivoluziona cinque secoli di arte fondata sulla prospettiva, ma che non è un fenomeno isolato. Se cubismo è Picasso o Braque, Picasso non è solo cubismo.

Le parole sul cubismo di Cesare Brandi aiutano a comprendere questa rivoluzione in arte:

“Ma la confusione era in qualche modo legittima per il fatto che nello scomporre l'oggetto si servivano di mezzi che sono sempre apparsi come propri della formulazione dell'immagine; presentazione sintetica dei piani, riduzione del colore a zone di colore piatto, indicazione concisa del chiaroscuro e così via.”²⁷

“Ma quando si pensò di partirsi non più dall'oggetto come veniva dato in una sensazione istantanea, ma da successive sensazioni, poiché questo è impossibile in una sola volta, implica una ritenzione mentale, che di colpo

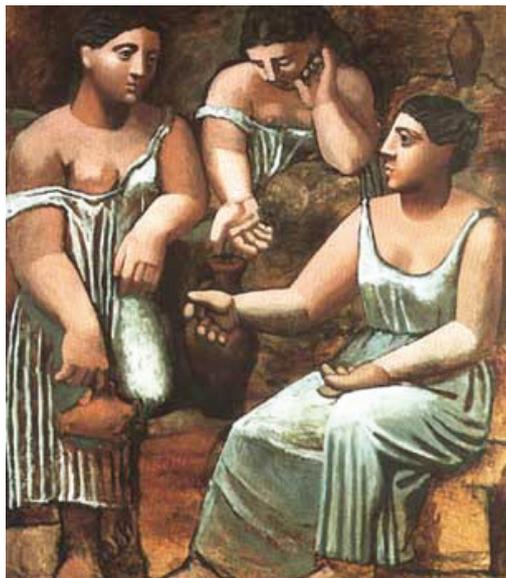
²⁷ Brandi Cesare, *Scritti sull'arte contemporanea*, Torino, Einaudi, 1976, pag. 23

sostituisce all'oggetto naturale una o più immagini, o, per meglio dire, riunisce in una sola polimorfa immagine diversi aspetti dello stesso oggetto. Ma questo [...] decretava una nuova costituzione di oggetto.”²⁸

La costruzione di questo nuovo oggetto è la novità cubista.

“Il cubismo ha distrutto il punto di vista fisso. Il punto di vista fisso presuppone l'immobilità dell'osservatore, perfino l'immobilità del suo occhio.”²⁹

Picasso è un artista che racconta anche la vita del circo, un racconto fatto mediante figure ancora riconoscibili nello spazio, solo che vivono della solidarietà con Goya piuttosto che con Raffaello. Azzurri sono i suoi clown, azzurra è la terra dove si appoggiano, dove lavorano, dove tengono gli affetti. Ma sono personaggi soli, lontani dal mondo del divertimento, un mondo che Picasso non svela.



Pablo Picasso, Tre donne alla fontana, 1921, olio su tela, cm. 203,9 x 174, MOMA, New York

Ma c'è ancora un altro Picasso, quello delle *Donne alla fontana* del 1921, che testimonia il ritorno in un mondo fatto di figure classiche. La plasticità delle figure, la solidità dello spazio riconducono alle certezze del passato,

²⁸Brandi Cesare, *op.cit.*, Torino, Einaudi, 1976, pag. 23

²⁹Hockney David, *Picasso*, Milano, Abscondita, 2001, pag. 11

perché una folle guerra aveva distrutto i desideri del presente e la voglia di un futuro.

Lo spazio usato è quello prospettico, perché il 1921 ha riportato in Picasso l'idea della tradizione, come forza di un pensiero positivo ed ha recuperato forma e spazio della tradizione classica, annullando la sua invenzione di un nuovo oggetto datato 1907.



Pablo Picasso, *Il poeta*, olio su tela, agosto 1911, 131,2 x 89,5 cm, Collezione Peggy Guggenheim di Venezia

Ma queste opere di Picasso sono a Mosca, a Madrid, a New York, a Baltimora, oppure sugli schermi dei video, o sulle pagine dei libri: come vederli?

È diverso guardare la riproduzione di un'opera d'arte o vederla di fronte: ecco assegnato così il ruolo fondamentale di musei e mostre temporanee, che hanno come mission la necessità di proporre percorsi nuovi tra opere, luoghi e pubblici.

Il Poeta di Picasso è nella collezione veneziana di Peggy Guggenheim: è vicino, raggiungibile e non è l'unica opera di Picasso ivi presente.

Se tutti i libri raccontano il Picasso di *Les Femmes d'Alger (O. J. Version O)*, se tutti ricostruiscono la vita di quest'opera, aiutandone la lettura, non c'è niente che sostituisca il contatto diretto.

Contatto che è contagio, utilizzando il titolo dato ad una mostra di *Land Art*, nella Biennale veneziana del 2001, perché l'opera acquista un senso attraverso il pubblico che la guarda, la vede, la sente, la legge, la vive.

Solo dopo questo contatto-contagio con le opere d'arte, inizia un cammino nell'arte, fatto di segni, che hanno dei significati rispetto alla storia dell'uomo e a quella delle idee.

L'opera è quindi tutta la sua vita: la sua creazione, il suo autore, i luoghi che l'ospitano, le persone che la guardano. La vita dell'opera è l'insieme delle relazioni con l'opera stessa.

1.1.5 La vita dell'opera d'arte: l'artista, il critico, lo storico dell'arte

L'opera d'arte è il prodotto di un artista, vive nelle interpretazioni di un critico e viene esposta nella cornice della storia come documento o come dichiarazione. Ma come vive un'opera d'arte, come può rimanere segno di un'idea nel tempo?

L'opera d'arte, nella storia, quasi mai è stata pensata per un Museo: era un ritratto, era la rappresentazione di un dogma religioso, era una celebrazione di potenza. Non era mai solo scultura o solo quadro, non si leggeva soprattutto isolata nel contesto. Se era un testo sacro, raccontava, lungo le pareti delle chiese, i nodi salienti del Vecchio e Nuovo Testamento, se era un ritratto celebrava la potenza di un principe o di un vescovo, se era un edificio parlava a tutti del senso di un luogo, pubblico o privato, attraverso principi come la dimensione geometrica o modulare che troviamo così ben rappresentata nell'antichità greca o romana.

Il concetto di opera d'arte è ottocentesco e questo concetto è nato solo quando le opere sono state tolte dal loro luogo d'origine e collocate in un luogo nuovo: il museo, luogo di conservazione, ma anche luogo di

‘metamorfosi’ come dice André Malraux, “Il museo separa l’opera dal mondo ‘profano’ e l’accosta ad opere opposte o rivali. È un confronto di metamorfosi”³⁰



Giovanni Paolo Pannini, Roma antica, 1755, olio su tela, 186X227 cm., Stoccarda, Staatsgalerie

Il museo per l’artista non ha sempre avuto lo stesso valore: le parole qui sotto raccolte da Roland Schaer ci danno l’idea dei sentimenti, delle difficili relazioni tra i luoghi (deputati a conservare e tutelare le opere) e gli artisti.

“Il Louvre è il libro da cui impariamo a leggere.” Paul Cézanne

“Si deve copiare la natura sempre e imparare a vederla bene [...] Crede che la mandi al Louvre per trovarci ciò che si vuol chiamare ‘il bell’ideale’, qualcos’altro di quel che è nella natura?” (Jean-Auguste-Dominique Ingres, 1832)

“Realizzavamo delle copie al Louvre sia per studiare i maestri e vivere con loro, sia perché il governo ne comprava alcune” (Henri Matisse, 1898)

“Sono vent’anni che non vado al Louvre: non mi interessa dato il dubbio che ho sulla validità dei giudizi che hanno stabilito che tutte queste opere sarebbero state esposte al Louvre piuttosto di altre che non sono mai state

³⁰ Malraux André, *Il Museo dei Musei. Le voci del silenzio*, Mondadori, Milano, 1982, pag. 36

prese in considerazione, e che avrebbero potuto esserci.”(Marcel Duchamp, 1913)

“Ci andavo tutti i giorni, volevo vedere tutta la pittura [...] Adesso che ho trovato un equilibrio vado meno spesso al Louvre” (Joan Mirò, 1946)

“Se ci pensiamo bene, i musei altro non sono che templi nei quali si celebra il culto della Gioconda, [...] Ci si va come al cimitero, la domenica pomeriggio in famiglia, sulla punta dei piedi, parlando sottovoce.” (Jean Dubuffet, 1975) ³¹

Che senso aveva l’opera sulla facciata di una chiesa o il ritratto di un principe appeso in una sala nobile di un palazzo?

Un rilievo sulla facciata della Basilica di San Zeno a Verona, ad esempio, era un sistema della comunicazione religiosa, un modo per raggiungere tutti i fedeli rispetto ai temi sacri, il racconto, per episodi selezionati, delle Sacre Scritture. Oggi è spesso solo la celebrazione di un grande passato non chiaro però a tutti gli sguardi curiosi.

Così come oggi i ritratti di Rembrandt o di Velázquez non sono più i ritratti di qualche persona famosa, ma sono diventati l’opera d’arte, firmata da quegli autori e segno di una mano famosa: è questo il modo con cui spesso ci si avvicina a guardare le opere nei musei, quasi come ad esaudire un desiderio di curiosità ma non di conoscenza, desiderio che si esaurisce in pochi secondi distribuiti su tutte le opere offerte dal museo.

Ma oggi qual è la mission di un museo d’arte?

Alessandra Mottola Molfino, nel 1993, scriveva che un museo è caratterizzato da “oggetti, opere, collezioni in esso conservati [...] Le attività cosiddette museali, culturali e di rapporto con il pubblico sono una conseguenza dell’esistenza degli oggetti, una conseguenza che potrebbe anche non verificarsi. Tant’è vero che esistono anche i musei chiusi”,³² ma Alan Wallach e Carol Duncan dicono:

³¹ citazioni da Roland Schaer, *Il Museo tempio della memoria*, Parigi, Universale Electa Gallimard 1996

³² Molfino Mottola Alessandra, in *Il Museo dell’esistenza* di G. Dioguardi, Sellerio 1993, pag. 65

“un museo [...] non è soltanto un luogo di raccolta di oggetti d’arte, ma anche un’esperienza architettonica che rivela il suo reale contenuto in ciò che accade all’interno del suo spazio”³³

Museo e mostre non sempre corrispondono, anche se a volte l’uno è luogo dell’altra.

Il museo è luogo della conservazione e dello studio, luogo di un progetto espositivo, fatto di ricerche, di allestimento, di offerte ai pubblici, offerte che sono oggi anche book-shop, caffetteria, ristorante, sala di concerti, insomma un sistema complesso. Le funzioni museali oggi coniugano la ricerca e lo studio sulle opere lì conservate con la funzione comunicativa dell’arte e con quella educativa per i pubblici.

Non solo.

Sempre più l’istituzione museale garantisce situazioni dinamiche, come le mostre temporanee, che permettono indagini sul patrimonio artistico. L’impostazione storico-cronologica del museo, com’era, almeno fino alla metà del secolo XX, sta scomparendo nelle mostre temporanee. Al percorso di ricerca storico si va sostituendo il percorso tematico o quello biografico, le personali degli artisti. Cambiare questi metodi significa cambiare il sistema di catalogazione del sapere, sapere che sempre più si riconosce per frammenti specialistici, sempre più particolari e mai generalizzabili.

E’ questa la cornice fondamentale a cui si faceva riferimento all’inizio del paragrafo, la cornice di interpretazione fatta da un critico o da uno storico che sceglie il percorso, fatto di immagini o di parole, dentro cui condurre lo spettatore-fruitore.

Le impostazioni del percorso possono essere, quindi, di tipo storico o di tipo critico: la storia legge i fatti delle opere d’arte nell’asse cronologico, mentre la critica seleziona oggetti ed autori sulla base dell’idea, del

³³ Wallach Alan e Duncan Carol, *Rituale e ideologia del museo*, in *Museo* di L. Binni e G. Pinna, Garzanti 1989, pag. 121

pensiero di un artista e solo dopo aver guardato alle opere passa alle relazioni di contesto sociale o filosofico o storico.

Le mostre, così come i libri, operano in questi termini, perché sono apparati espositivi motivati da criteri curatoriali a volte storici a volte critici.

Il dialogo che si innesca, in una mostra o in un museo, tra opera d'arte e fruitore, è tessuto da un curatore, forse paragonabile al collezionista di un tempo o al mecenate umanista, che oggi ha il compito di costruire una trama per l'arte da esporre, come un narratore di un nuovo racconto fatto di opere scelte secondo una ricerca tematica, perché le opere, come diceva Roberto Longhi, non stanno mai da sole.

L'opera non è stata pensata per essere su un piedistallo, per essere staccata dal mondo, l'opera parla al mondo se il mondo l'ascolta.

E il mondo può ascoltare se l'arte e l'artista vengono messi in relazione con nuovi sguardi, convinti che l'arte, soprattutto la più recente, muta continuamente, perché continuamente viene letta e narrata in modo nuovo.

1.1.6 Le Collezioni, il Collezionismo

C'è una relazione fondamentale nell'opera d'arte, quella tra artista e committente o collezionista.

Nella storia spesso si incontrano figure di committenti d'arte e mecenati, figure importanti per il mondo della cultura, anche perché sovente sono figure fondamentali per l'operare dell'artista. E non di rado il mecenate è anche collezionista, inteso come una persona che cerca di avere un certo tipo di opere come segno di una personale passione e cultura.

Nella storia, soprattutto dall'800 in poi, sono forti anche le tracce lasciate da altre figure, come ad esempio i mercanti d'arte e poi i galleristi d'arte.

Fino a che l'artista ha prodotto su committenza- papato o clero, nobiltà, re o principi- la relazione con l'artista era diretta: l'opera richiesta era

contrattata prima, per definirne alcuni dettagli, tra cui quello del costo delle materie prime.

E' famoso l'incarico dato a Giotto dalla curia romana e dai francescani di Assisi per l'affrescatura delle storie della vita di San Francesco nella basilica superiore di Assisi, così come è famosa questa ambiziosa operazione culturale-religiosa, poichè Giotto ad Assisi ha celebrato in modo assolutamente nuovo (nuovo ad esempio nelle ambientazioni delle scene che fanno riconoscere gli edifici di Assisi, quindi creando un ambiente vero e verificabile dai suoi contemporanei) i valori e le scelte di un uomo, Francesco, che testimoniava la forza di una religione vissuta senza la necessità del ruolo sociale ed economico. Infine non si dimentichi che l'operazione era ambiziosa anche economicamente: Giotto ebbe un contratto a fronte di un compenso molto alto per l'epoca.



Giotto, *Omaggio dell'uomo semplice*, affresco, 1290-1295, cm. 230X270, Basilica superiore di San Francesco d'Assisi

L'artista Giotto è ancora l'artigiano, anche se grande ed eccellente artigiano (soprattutto eccellente nel gestire una bottega famosa nell'organizzazione di ruoli e di tempistica), ma sempre nella situazione di *faber* di un sistema corporativo che fissa una scala di importanza nelle arti e nei mestieri e che

vede al vertice l'architettura. L'opera, l'affresco, il quadro o la scultura, narrano con immagini i testi sacri commissionati dalla Chiesa, immagini che dovevano chiarire al popolo i messaggi che nessun libro scritto avrebbe potuto tramandare ad un pubblico così vasto.

Artista e committente si relazionano con modalità analoghe a queste appena descritte fino a quando, nel '400, Filippo Brunelleschi imporrà la figura completamente diversa di artista-progettista, con responsabilità anche organizzativa, di scelta dei materiali, di tempi e costi, con un ruolo separato dai manovali.

È con questa nuova posizione di artista- intellettuale, non più artigiano, di Filippo Brunelleschi che si aprono le nuove definizioni di "Arti Liberali e Arti Meccaniche, Arti Maggiori e Minori", settori della produzione culturale artistica.

L'esempio della grande novità progettuale di Brunelleschi è segno legato anche alla situazione politica di una città, Firenze, dove i pubblici concorsi permettono di mettere a confronto le idee più innovative.

Brunelleschi quindi è emblematico caso di una novità di ruolo e di una novità di progettazione: vince il concorso per la costruzione della cupola di Santa Maria del Fiore di Firenze perché dimostra non solo di saper risolvere il problema di una centinatura di dimensioni enormi, che era il problema centrale, ma anche di saper organizzare tempi e modi della costruzione, di saper gestire il cantiere, di saper risparmiare sui tempi di costruzione con una rotazione nell'orario degli operai e con una serie di invenzioni di strumenti, pensati *ad hoc* per quella situazione.

È questa la nuova figura di artista-progettista che vive tra '400 e '500, artista che si relaziona ad un committente raffinato, preparato culturalmente, quale può essere un Medici, o uno degli Estensi, dei Gonzaga, dei Montefeltro, dei Visconti, nobili che amano circondarsi di cose preziose, di oggetti raffinati, di esperienze colte.

Un altro caso emblematico della relazione tra artista e committente è rappresentata dagli studioli, come quelli di un Federico da Montefeltro o di una Isabella d'Este, piccoli luoghi testimoni di una cultura, anche personale, ad un livello altissimo di interessi. Uno studiolo è luogo isolato, personale, non è offerto al mondo, eppure racconta, attraverso gli artisti chiamati a dipingerlo, oltre che a costruirlo, dei desideri enciclopedici dei committenti, anche solo attraverso l'inquadratura prospettica di un'anta aperta finta, che lascia vedere gli oggetti del pensiero umanista: libri, strumenti scientifici, carte.

È straordinario non solo questo risultato dell'interesse a 360 gradi, ma anche la capacità del duca di Montefeltro di chiamare e organizzare attorno a sé, in funzione del suo studiolo, le forze artistiche migliori, che vedono i disegni di Botticelli realizzati sulle tarsie da Baccio Pontelli, ma vedono anche Giusto di Gand, pittore fiammingo, dipingere la serie degli Uomini illustri, prima di Pedro Berruguete, pittore spagnolo, mentre l'architetto dalmata Luciano Laurana progetta il palazzo d'Urbino insieme a Francesco di Giorgio Martini e Maso di Bartolomeo.



Piero della Francesca, *Dittico del Duca Federico di Montefeltro e di sua moglie Battista Sforza*, 1472 ca., Uffizi, Firenze, olio su tavola, 47X33 cm. ognuno

È il desiderio di questa committenza raffinata ed illuminata che chiama ad Urbino un Piero della Francesca per tradurre, nei ritratti dei duchi, il rigore

geometrico ed essenziale tipico dei trattati di Luca Pacioli e per rappresentare le passioni matematiche del duca-committente Federico da Montefeltro.

Il cambiamento del ruolo dell'artista si riflette anche nel cambiamento di ruolo della committenza. L'artista è ormai intellettuale, le sue opere sono frutto di vocazione personale, non di capacità tecnica, tale era la considerazione nel mondo medioevale; ora lavora attorno ad un'idea e testimonia l'indipendenza dal committente, affermando una identità forte e personale.

Dal mecenatismo l'artista si affranca nel momento in cui l'opera d'arte diviene bene di consumo: il '600 vede aumentare la schiera della committenza, tradizionalmente composta da papato, clero, aristocrazia, in quanto, in tale ruolo, si inseriscono uomini di cultura e collezionisti privati. Il romano cardinal Del Monte o il marchese Vincenzo Giustiniani sono esempi di un collezionismo erudito, un collezionismo forte dell'acquisto di numerosissime opere d'arte, legate ovviamente ai gusti personali. Se allora Del Monte sarà sostenitore di Caravaggio, Giustiniani collezionerà opere antiche in quantità da capogiro.

Nel Seicento, nel mercato dell'opera d'arte, si inserisce la figura del mediatore, che contattava gli artisti in relazione a proposte nuove da presentare ai collezionisti. Oppure il conoscitore d'arte, figura più esperta di quella del mediatore (a volte personaggi senza scrupoli), come monsignor Giovanni Battista Agucchi, segretario di Gregorio XV, figura di rilievo anche come antesignano del critico d'arte, nel suo caso di posizione accademica.

Il Seicento segna la nascita di tanti testi, da utilizzare come guide pratiche per i collezionisti, perché in questo secolo la vastità della produzione aumenta l'interesse intorno al collezionismo d'arte, anche come conseguenza dell'aumentato benessere di alcune classi sociali.

Questo collezionismo cerca opere sia nell'antichità che nella contemporaneità: la collezione non nasce solo per la passione del

documento ritrovato, ma anche come intuizione del valore innovativo dell'arte del proprio tempo.

Fin dal 1580 Francesco I de' Medici riorganizza le collezioni della Galleria degli Uffizi, con quadri e sculture. Un altro esempio, già citato, ma molto importante è quello della collezione dei duchi di Mantova che, da metà '500 fino ai primi dieci anni del '600, raccolgono opere di Mantegna, Caravaggio, Leonardo, Michelangelo, Tiziano, Tintoretto, Rubens, Correggio: collezione che purtroppo solo una recente mostra mantovana ha in parte ricomposto. In Inghilterra, sempre nel '600, anche le Università comprano oggetti d'arte, più che per conservare le opere, soprattutto per garantire al pubblico l'accesso alla collezione.

Il collezionismo evolve lentamente e nel '700 si passa, dalla conservazione per curiosità o per una ricerca raffinata di cose belle del passato o per scoprire quelle del presente, all'organizzazione delle raccolte ordinate storicamente e perimetrare dall'appartenenza ad una scuola.

“Nel frattempo due grandi collezioni sono riordinate secondo il principio del raggruppamento per scuola, ciascuna classificata in senso cronologico: la collezione di Düsseldorf, e soprattutto quella di Vienna, al cui riassetto nel castello del Belvedere provvede l'erudito Christian von Mechel fra il 1776 e il 1778. Nel suo catalogo von Mechel presenta il museo come ‘un deposito della storia visibile dell'arte’.”³⁴

Il Collezionismo testimonia, in questa breve rassegna di storia, di essere uno dei sistemi dell'arte.

Già nell'800 si vede che la figura del collezionista apre a nuove classi ed è importante in questo ruolo la figura dell'imprenditore industriale. La classe mercantile, prima, e industriale, poi, costruisce il sistema economico dall'800 e da quel momento in poi è su questo sistema che poggia il percorso del collezionismo degli ultimi due secoli.

³⁴Schaer Roland, *Il Museo Tempio della memoria*, Universale Electa Gallimard 1996, Paris, pag. 79

Mecenate e artista, collezionista e artista spesso si frequentano, spesso seguono il lavoro insieme e i collezionisti spesso comperano le opere anche attraverso la mediazione del gallerista.

La famiglia dei Rothschild, una Gertrude Stein, Leopold Zborowskij sono esempio di un collezionismo legato agli artisti che frequentano e dai quali comprano opere. Ma anche la schiera dei collezionisti russi ed americani segnano la storia delle collezioni, con legami tra chi acquista l'opera e l'artista, legame molto forte nei paesi di cultura non cattolica.

Le collezioni private hanno permesso la nascita di alcuni dei maggiori musei di arte contemporanea: è il caso dei Rockfeller per l'omonima fondazione, di Kröller-Müller per il museo di Otterloo, di Peter Ludwig per il museo di Colonia. In Italia è famoso il caso della Collezione di Peggy Guggenheim a Venezia, che ospita anche la Collezione di Gianni Mattioli di opere futuriste.

1.1.7 Percorsi espositivi giusti e sbagliati³⁵

³⁵Per entrare nel problema dell'uso di 'giusto e sbagliato' nella nostra cultura si usa questo intervento dell'ispettore Michele di Cintio, MIUR, effettuato in un seminario di studi organizzato dal dipartimento di Arte e Disegno della Scuola di Specializzazione per la formazione degli insegnanti del Veneto, Venezia 2004

“Per comprendere e interpretare correttamente la complessità non posso avere un pensiero semplice, devo avere un pensiero complesso. È a questo che dobbiamo portare i giovani. Da una parte la dimensione complessa, dall'altra la dimensione ermeneutica, cioè interpretativa. Dobbiamo lavorare in termini di metodologia interdisciplinare, problematica, complessa. Noi ci stiamo avviando verso una società complessa, che è già multiculturale ma non è ancora interculturale. Abbiamo sperimentato l'accostamento, la tolleranza, con culture diverse (il Veneto è la seconda regione in Italia come tasso di studenti extracomunitari). Che tipo di saperi dobbiamo offrire a queste persone? Quelli tradizionali o andare a pensare ad una preparazione basata su conoscenze, competenze, capacità?

Noi agiamo e pensiamo influenzati da una cultura, quella greca, che è dentro di noi. Siamo figli di Platone anche se non lo sappiamo.

Riporterei l'esempio di un dibattito con alcuni studenti, nella mia veste di insegnante di storia, ai quali ho chiesto se capita loro di eseguire degli esercizi di matematica e di chiedere all'insegnante se «è giusto il risultato». Faccio notare che usano un termine giuridico-etico (giusto) per un calcolo che dovrebbe essere semplicemente «esatto». Questo avviene perché siamo ancora influenzati dalla cultura platonica che dice che tutto ciò che ubbidisce a norme di carattere razionale è valido anche sul piano etico e

Si deve “scegliere nel palazzo del Louvre un luogo appropriato da eleggere a dimora dei capolavori dei maggiori maestri d’Europa e di quelli di inestimabile pregio che compongono il gabinetto di quadri di Sua Maestà, oggi ammucchiati e sepolti in piccole stanze mal illuminate e nascosti nella città di Versailles, sconosciuti o indifferenti alla curiosità degli estranei perché impossibili a vedersi.”³⁶

Da una parte, qui si rileva il problema del degrado e perciò l’impegno dell’istituzione museale nella conservazione delle opere, dall’altra si incoraggia l’apertura al pubblico delle collezioni nascoste.

“Scopo principale del museo è favorire la formazione spirituale di una nazione attraverso la contemplazione del bello.”³⁷ così scrive Gustav Friedrich Waagen, storico dell’arte e primo direttore del Museo Reale di Berlino (ora Altes Museum).

È il museo il luogo dei percorsi espositivi che segnano la vera novità nell’800, museo che è anche luogo di studio per gli artisti che, attraverso l’imitazione degli antichi e lo studio delle opere, riconoscono modelli, canoni e proporzioni, in coordinamento con lo studio della natura.

Il secolo XX porta con sé due grossi cambiamenti: il rapporto tra artista e pubblico, causato dalle rivoluzioni sociali sette-ottocentesche e l’uso di

comportamentale. Ho poi sfidato gli studenti (che erano dell’indirizzo linguistico) a tradurlo in cinese. In Cina non capirebbero perché non hanno Platone nella loro forma mentis, hanno Confucio. I concetti-cardine di ogni cultura sono tutti storicamente determinati.

Lo spazio per l’uomo medioevale è uno spazio verticale e qui, ad esempio, la collaborazione tra la storia che spiega questi concetti e la storia dell’arte che trasmette il codice linguistico delle cattedrali è fondamentale. In termini storico-filosofici si possono fare discorsi di tipo estetico-artistico se i due docenti vanno insieme a fare la visita di istruzione nella cattedrale gotica. I docenti si sono confrontati sugli obiettivi da raggiungere, cioè la conoscenza di una realtà storicamente lontana dallo studente. Questo è un esempio di didattica interdisciplinare.” (seminari *Punto Linea superficie*, SSIS Veneto, 2’3-2004, a cura di Elena Ciresola)

³⁶ La Font de Saint-Yenne, 1747, in *Il Museo Tempio della memoria*, di Roland Schaer, op.cit., pag. 95

³⁷ La Font de Saint-Yenne, 1747, in *Il Museo Tempio della memoria*, di Roland Schaer, op.cit., pag. 97

nuovi temi e di nuove tecniche delle opere, causati da una rivoluzione industriale e da nuove indagini nella ricerca dei significati dell'arte.

Anche la catalogazione delle opere, originariamente legata alla cronologia o alle monografie degli artisti, cambia nel senso che si studiano le opere sulla base dei patrimoni resi disponibili per le nuove sedi museali, che in Europa sono soprattutto di tipo pubblico mentre altrove nascono privatamente, come testimonia la differenza, anche attuale, tra Europa e Stati Uniti.

Esporre al pubblico nei musei significa esporre una collezione permanente o presentare una mostra temporanea. Ma quando un percorso è giusto e quando è sbagliato?

Nella realtà delle tipologie museali vi sono molte differenze: oltre ai già citati musei vi sono le Kunsthalle, luoghi espositivi quasi solo con funzione temporanea, soggetti quindi alla variabilità della ricerca, con attenzione forte al contemporaneo (vedi il Castello di Rivoli, il Macro di Roma, la Galleria Nazionale di Roma, il Centro Luigi Pecci di Prato).

Sembra quasi un ritorno dei Salon, istituzione francese che permetteva, in modo periodico, annualmente, di esporre opere d'arte contemporanea. Le mostre diventavano così per l'artista un luogo ove vendere le proprie opere.

Oggi i luoghi espositivi temporanei, invece, hanno acquisito un significato diverso: sono musei senza un patrimonio di opere in proprietà che lavorano attivando percorsi espositivi, spesso tematici, che lavorano differenziando le scelte artistiche ed avendo così possibilità di fruizione di opere eterogenee.

Nell'exkursus relativo alle tipologie espositive, tornando all'800, oltre ai Salon, vi erano le Secessioni, di area austriaca e tedesca, con analoga impostazione espositiva.

Nella nostra storia non possiamo dimenticare le Esposizioni Universali: fiere internazionali con sede a Parigi e Londra, che erano un prodotto dell'industrializzazione, poichè nella fiera si esponeva il meglio di tutti i settori economici di una nazione.

Un luogo espositivo di rilievo è quello della Biennale di Venezia, nata nel 1895, come mostra patrocinata dallo Stato e come fiera espositiva delle nazioni. I Giardini ospitano i padiglioni, come luoghi-edifici acquistati da ogni nazione. Questi edifici testimoniano, anche nella costruzione, l'importanza data alle scelte di ogni nazione partecipante. Oggi la geografia artistica è così vasta che la Biennale occupa spazi espositivi in molti luoghi della città, con sedi diversificate e con tante tematiche. Leggere l'opera dentro un Arsenale dà sensazioni diverse dal vederla al Museo Correr o nell'isola del Lazzaretto Vecchio, perché l'opera vive nello spazio e si misura con esso, ma anche perché l'opera è oggi suono, colore, odore, vive nel momento di un'azione con lo spettatore, che può decidere cosa vedere e cosa capire; qualche anno fa le scelte curatoriali di Bonami sono state proprio indirizzate alla 'dittatura dello spettatore'.

Manifestazioni ufficiali e contro manifestazioni: la storia ci narra dei Salon des Refusés o di quelli des Indépendents o del Salonne d'Automne, esposizioni nate come contro-rassegne e contro le regole del gusto accademico, ma soprattutto nate dal desiderio degli artisti di parlare al pubblico.

Le mostre tematiche in Europa iniziano negli anni '50, la più significativa è Documenta di Kassel, la cui prima esposizione è del 1955.

Contemporanea è la mostra del 1973 che Achille Bonito Oliva organizzò esponendo le opere con criteri assolutamente fuori dall'usuale e inserendole nel garage di Villa Borghese, come rifiuto dei luoghi tradizionali.

Molti artisti oggi sono accomunati dal desiderio di uscire dal museo e di far vivere l'opera fuori, nel mondo reale, dove lo spettatore e il pubblico vive. Accanto all'esposizione, permanente o temporanea, c'è la sua documentazione scritta, il catalogo, che offre contributi critici importanti ed uno spessore scientifico, spesso, insostituibile.

Questi sono i luoghi deputati alla conservazione ed esposizione delle opere, ma esistono anche le gallerie private e le case d'asta, che, naturalmente,

oltre alla capacità di giudizio dell'opera rispetto ai gusti del pubblico, uniscono il potenziale acquisto di privati, spesso collezionisti.

Le fiere d'arte oggi, come Artefiera di Bologna o quelle di Basilea e Colonia o la più recente di Miami, completano il panorama dei luoghi temporanei che espongono e/o conservano l'opera d'arte, sempre più inserite in un sistema di mercato.

Musei, mostre temporanee, collezioni, fiere, gallerie, fondazioni sono oggi i luoghi espositivi dell'arte.

Sono diversi nelle loro funzioni, ma se tutti hanno il duplice aspetto della conservazione e dell'esposizione, alcuni sono 'giusti' e altri sono 'sbagliati'.

Se il valore di 'giusto' è da applicare nell'ambito giuridico-etico (come spiega la nota inserita ad inizio del paragrafo), sicuramente non è adeguato chiedersi il senso di questo valore per un calcolo matematico, ma ci si può interrogare su questo piano nell'ambito di scelte per percorsi espositivi.

Quando un percorso è giusto? E in relazione a cosa?

Un percorso espositivo d'arte è giusto quando acquista un senso, quando ha significato in relazione agli accostamenti tra opera e opera ed in relazione ad una nuova ricerca, che è una nuova chiave di lettura per entrare nell'arte.

È facile esportare dallo stesso museo una serie di opere ed esporle per un periodo in un altro museo, è difficile cercare, invece, di portare una serie di opere legate tra loro da una nuova ricerca e magari provenienti da contesti diversi in un percorso espositivo temporaneo.

Un esempio di modalità 'giusta' per offrire un nuovo percorso temporaneo è dato da una recente mostra del 2009 alla Collezione Peggy Guggenheim di Venezia, di cui si parlerà ora. La scelta di questo caso è legata sia all'essere

un caso eccellente di museo del territorio nazionale sia all'essere il luogo dove si realizza il sistema educativo di cui si parlerà nel secondo capitolo.³⁸

Il museo veneziano è segno del gusto di una collezionista americana, Peggy Guggenheim, nipote del più famoso Solomon R. Guggenheim, fondatore della sede di New York della omonima Fondazione.

Alla collezione permanente, in palazzo Venier dei Leoni, si aggiungono nuove operazioni temporanee in sale espositive collocate vicino all'edificio storico. Un modo per testimoniare la qualità 'giusta' dei percorsi qui progettati è definita dalle relazioni tra le passioni di Peggy Guggenheim e le nuove opere, con le quali si innestano i dialoghi.

Un esempio è stato quello della mostra aperta nel marzo 2009, *Temi & variazioni. Dalla grafia all'azzeramento*, Jason Martin. *Veglia*, che si è fondata sulle novità dell'uso del segno come codice, attraverso un viaggio tra alcune opere collezionate da Peggy e altre scelte dal curatore, Luca Massimo Barbero, come distintive di ricerca, di innovazione e di nuova interpretazione di un mondo che può arrivare all'azzeramento, all'apparentemente vuoto. Le opere così accostate in modo nuovo hanno narrato non tanto della loro essenza, ma delle problematiche che le hanno sviluppate, rispetto ad alcuni elementi che le hanno accomunate. Questi i temi, mentre le variazioni sono state i successivi allestimenti che hanno modificato l'itinerario dello spettatore nei mesi della temporanea. Leggeri spostamenti di attenzione, su di un artista, su di un problema, su di un'idea o un segno. Con tanta attenzione nei confronti del pubblico, di chi è curioso, di chi è affascinato, di chi vuole sapere o forse solo immaginare, vedere, percepire.

Con una attenzione verso qualcuno che il curatore ha creduto protagonista delle sue scelte e non solo, quindi, fruitore di mostre.

³⁸ Nel paragrafo dedicato alla didattica dell'arte si parlerà in modo approfondito delle dinamiche educative possibili a partire dal caso del progetto *A scuola di Guggenheim*, progetto dedicato a tutte le scuole del Veneto e promosso in Collezione Peggy Guggenheim a Venezia.



Pablo Picasso, *Atelier*, 1928, olio e matita nera su tela,
161,6 x 129,9 cm, ingresso Collezione Peggy Guggenheim

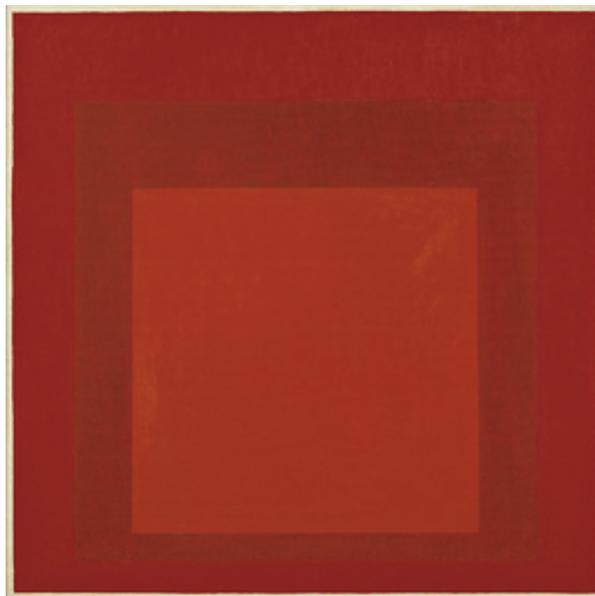
Se la collezione permanente di Peggy Guggenheim è fondata su un corpus di più di 350 opere, che coinvolgono tutte le avanguardie artistiche dei primi cinquant'anni del 900, le esposizioni temporanee lavorano soprattutto nel dialogo con il contemporaneo o con approfondimenti specifici: la mostra appena citata utilizzava entrambi questi dialoghi.



Pablo Picasso, *Sulla spiaggia*, olio, conté e gesso su tela, 1937, 129,1 x 194 cm
ingresso collezione Peggy Guggenheim

Le opere della permanente sono ordinate fin dall'ingresso dell'edificio rispetto ai due temi portanti, figurativo e non figurativo; due parti che dialogano, *pars destruens* ed *abstruens*, due logiche a confronto nel contesto delle avanguardie del '900. Queste due parti sono raccontate proprio dallo stesso artista, Pablo Picasso, attraverso due sue opere, che muovono l'attenzione in due direzioni opposte: la storia dell'avanguardia di 'rottura', del Picasso e Braque cubista, del Mondrian padrone dell'assoluto numerico, del De Chirico metafisico, contro o di fronte alla storia dell'*action painting*, la pittura 'non europea' di Pollock, della poetica del sogno magrittiana o dell'inconscio sfrenato di Ernst e Dalì, o Giacometti.

La novità nell'uso del segno come nuovo codice dell'arte viene esposta in una mostra attraverso le novità del gusto di una collezionista: è così che vive un'opera di Joseph Albers, maestro della scuola del Bauhaus, o di Tancredi, giovane artista feltrino, collezionato dall'americana, accanto ad una di Jason Martin, artista contemporaneo.



Joseph Albers, *Omaggio al quadrato RIII a-1 (Homage to the Square RIII a-1)*, 1970
Olio su Masonite, 81,3 x 81,3 cm



Tancredi, *Paesaggio di spazio*, 1951-52 c.
Guazzo su carta, 70,2 x 99,6 cm

Mecenatismo e istinto, oltre ad una motivazione fortissima nel cercare nuove opere, caratterizzano sia Peggy che lo zio Solomon, aiutati prima da ‘muse’ o amici, esperti d’arte, poi da direttori e staff operativi delle sedi museali odierne.

È la ricerca di senso che definisce i percorsi espositivi ‘giusti’, ricerca che può nascere anche da una semplice, ma affascinante lettura, della vita dell’americana, che non conquistò mai né i veneziani né i francesi, ma che acquistò tantissimi capolavori per merito di amici esperti.

“Quando arrivai a Parigi, Brancusi non c’era, ma Marcel Duchamp e Mary mi presentarono a Cocteau e decidemmo di dedicargli la mostra di apertura. A quel tempo, non capivo niente di arte e Marcel cercò di educarmi. Non so che cosa avrei fatto senza di lui. Tanto per cominciare mi insegnò la differenza tra surrealismo e astrattismo. Poi mi presentò a tutti gli artisti suoi amici che lo adoravano e fui molto ben ricevuta dovunque andassi. Organizzò delle mostre per me e mi dette moltissimi consigli: devo a lui la mia introduzione nel mondo dell’arte moderna.”³⁹

³⁹ Guggenheim Peggy, *op. cit.*, pag. 169

Non è solo la ricerca di senso il pregio di questa collezione, ma è stata anche la grande forza di Peggy a dare segno del valore di un collezionismo, nonostante la guerra e nonostante il Louvre:

“Léger mi disse che forse il museo del Louvre mi avrebbe concesso un metro cubo di spazio in qualche località segreta dei dintorni dove poter mandare i quadri [...] Ma, con mia grande delusione, il Louvre decise che i quadri erano troppo moderni e non valeva la pena di metterli in salvo. I quadri che consideravano indegni di essere messi in salvo erano un Kandinsky, diversi Klee e Picabia, un Braque cubista, un Gris, un Léger, un Gleizes, un Marcoussis, un Delaunay, due futuristi, un Severini e un Balla, un van Doesburg e un Mondriaan De Stijl [...]”⁴⁰

Non sempre i gusti rimangono inalterati, anzi, oggi questi stessi Kandinsky, Klee, Braque, Mondrian sono considerati i nuovi classici, direbbe Salvatore Settis, classici per un'avanguardia storica che ha posto le basi del nostro odierno modo di vedere la realtà.

1.1.8 Il sistema delle immagini

Nel percorso fin qui delineato si sono proposte visuali diverse intorno all'arte, come uno dei sistemi dell'immagine: l'immagine è pensiero, è quel mondo giacomettiano riassunto in una frase: “L'arte è soltanto un mezzo per vedere.”

L'immagine è un sistema di segni, che si raccoglie intorno a fotografie, pubblicità, cinema, televisione, oltre che naturalmente a quel particolare ambiente chiamato arte.

Guardare un'immagine significa entrare in un pensiero: il sistema educativo è la mediazione necessaria per comprendere il mondo delle immagini.

Il guardare, l'osservare, il percepire connotano azioni rispetto ad un oggetto, che si comprende solo se si possiedono alcuni strumenti. I codici visivi sono strumenti delle azioni sull'immagine, sono quei codici analiticamente indagati dalle teorie della Gestalt, come schemi di organizzazione delle immagini ricevute.

⁴⁰ Guggenheim Peggy, *op. cit.*, pag. 207

Ecco allora che la percezione dell'immagine, secondo un Koffka o un Köhler, psicologi della Gestalt, è simile in tutti gli uomini, indipendentemente dalla loro cultura e dalla loro esperienza. Gli psicologi della Gestalt hanno studiato e teorizzato una serie di leggi dell'organizzazione percettiva o della configurazione, quelle leggi testimoniate anche da artisti come Escher o Chuck Close.

Ma la teoria ottocentesca del cognitivismo, ripresa da Gregory nel '900, relaziona all'atto del vedere informazioni già presenti nella memoria, lega cioè un'azione attuale all'archivio della memoria visiva di ognuno. Apparentemente contrapposte queste due teorie propongono una struttura della visione, che lega il processo fisico a quello psichico, che sia momentaneo o esperienziale.

Percepire visivamente è dunque una fase iniziale di stimolo che raccoglie informazioni sulla realtà, poi si forma quel 'pensiero visivo' acutamente indagato da Rudolf Arnheim nel libro che si intitola con queste stesse parole. L'immagine è un tipo di pensiero, di idea, con proprie regole e codici, come anticipava Argan nell'introduzione alla sua storia dell'arte italiana.

Il percorso di lettura dell'immagine apre, a partire dall'immagine stessa, al contesto, ricercando i possibili significati. Panofsky indica la sua strada, un percorso rigoroso fatto di iconografia e di iconologia, dove teorizza ed esemplifica 'il significato nelle arti visive'.⁴¹

Ma la lunga teoria novecentesca nel campo semiotico delle immagini non aiuta a trovare soluzioni uniche rispetto ad un problema: si può capire l'arte? De Bartolomeis dice di no, dice che si può 'girare' intorno all'arte, per respirarla, per viverla, ma che forse non è necessario capirla e che anche l'artista non sa sempre perché ha fatto quell'opera, non sempre riconosce le sue scelte, perché le immagini talvolta suonano una melodia affascinante, coinvolgente, vicina a noi: ognuno di noi poi diventa interprete di quell'immagine rispetto a quello che sono le nostre conoscenze ed esperienze pregresse.

⁴¹ Panofsky Erwin, *Il significato nelle arti visive*, Einaudi, Torino 1962

Anche l'arte, soprattutto quella del '900, testimonia lo sforzo interpretativo della ricerca dei significati, tramite l'uso dei manifesti che espongono le teorie delle avanguardie del '900.

Apollinaire racconta così dei suoi amici cubisti:

“Il cubismo si differenzia dall'antica pittura perché non è un'arte di imitazione, ma di pensiero, che tende a elevarsi fino alla creazione.”⁴²

E così racconta di Picasso:

“Imitando i piani per rappresentare i volumi, Picasso dà dei diversi elementi che compongono gli oggetti una enumerazione così completa e così profonda che essi non assumono conformazione d'oggetto grazie al lavoro degli spettatori che, necessariamente, devono percepirne la simultaneità, ma in ragione della loro stessa composizione.”⁴³

L'entusiasmo di Apollinaire è nei confronti di un'arte che si svincola dal fenomeno visivo naturalistico, attraverso un artista creatore secondo uno spirito che è ancora classico, nella creazione individuale, ma senza 'le vecchie formule', come dice Carlo Carrà nell'introdurre l'edizione del libro nel 1945.

L'arte qui è raccontata senza il pennello, solo con le parole che danno un significato e un'interpretazione dell'opera.

1.1.9 Il pensiero visivo nel contesto sociale

Ma allora cos'è il 'pensiero visivo' di Rudolf Arnheim?

Un modo di osservare la realtà tramite tutti i sensi: una realtà che può essere raccontata da un grande filosofo come Walter Benjamin che descrive la sua Parigi attraverso una mediazione poetica, impersonata dalla figura del *flâneur* di Baudelaire, ossia di chi passeggia vagando senza meta.

“L'ingegno di Baudelaire, nutrito di malinconia, è un ingegno allegorico. Per la prima volta, in Baudelaire, Parigi diventa oggetto della poesia lirica. Questa poesia non è arte locale o di genere; lo sguardo dell'allegorico, che colpisce la città, è lo sguardo dell'estraniato. È lo sguardo del *flâneur*, il cui

⁴² Apollinaire Guillaume, *I pittori cubisti*, SE, Milano 1996, pag. 18

⁴³ Apollinaire Guillaume, *op. cit.*, pag. 21

modo di vivere avvolge ancora di un'aura conciliante quello futuro, sconcolato dell'abitante della grande città. Il *flâneur* è ancora alle soglie, sia della grande città che della borghesia. L'una e l'altra non lo hanno ancora travolto. Egli non si sente a suo agio in nessuna delle due e cerca un asilo nella folla [...] La folla è il velo attraverso il quale la città ben nota appare al *flâneur* come fantasmagoria [...] Col *flâneur* l'intelligenza si reca sul mercato.”⁴⁴

Walter Benjamin rinnova, nei suoi *Schriften* pubblicati per la prima volta nel 1955, questa immagine di Parigi dentro la poesia baudeleriana, immagine di una metropoli che, vista coi sensi dell'estraniato, sommerso nella folla, è luogo. “Luogo, percorso e zona”, come dice Christian Norberg-Schultz, “sono la struttura concreta dell'ambiente umano.”⁴⁵

Lo spazio della città è il luogo dell'agire poetico di Baudelaire, ma è anche il nuovo tema degli artisti rifiutati dai *Salon* ufficiali, il tema di molte opere impressioniste, che raccontano di folla, di vie, di caffè dove ci si trova o ci si perde.

Il rapporto tra nuovo stato sociale e nuovo stato economico ha diretto le violenze delle avanguardie, che per promuoversi si spiegano con Manifesti. Fino a che l'artista lavorava su committenza o per i fedeli nelle Chiese non c'era l'esigenza di interpretare, tutto era chiaro a tutti. Anzi, il pensiero visivo, degli affreschi nelle Chiese romaniche o delle sculture sulle facciate delle cattedrali gotiche, era assolutamente chiaro per qualunque pubblico. Nel momento in cui invece si rompono le relazioni tra committente ed artista, tra pubblico ed artista si alza una barriera: l'opera non si offre più da sola ai pubblici, ma necessita di un traduttore, di un critico, di un interprete che spieghi le scelte e le motivazioni dell'artista.

Con una complicazione, oggi: spesso i luoghi delle opere sono contenitori momentanei, fruibili per poco tempo, con una serie di relazioni percepibili tra opera e luogo, tra opera ed opera, che diventano il senso dell'esposizione stessa.

⁴⁴ Benjamin Walter, *Angelus Novus, saggi e frammenti*, Einaudi, Torino 1962, pag. 32

⁴⁵ Norberg-Schultz Christian, *Il significato nell'architettura occidentale*, Electa, Milano 1988, pag. 76

Isolare l'opera è corretto? L'opera vive del suo autore, esprime un'idea, che ha origini, ha tempi, ha relazioni con altre persone: come fare a ricostruire queste relazioni? Ma sono proprio necessarie queste relazioni nel contesto per comprendere l'opera?

Come Baudelaire, nelle *Fleurs du mal* o nello *Spleen de Paris*, non descrive mai massa o città, ma fa vivere la folla come presenza segreta, così oggi si potrebbero vedere le opere d'arte sullo sfondo del loro mondo e del contenitore che le ospita. La massa esiste come “velo fluttuante attraverso il quale Baudelaire vedeva Parigi”⁴⁶, c'è, senza che venga descritta. Il suo *flâneur* ha acquistato la modernità con il prezzo della “dissoluzione dell'aura nell'esperienza dello choc.” Lo choc è un comportamento automatico, dice ancora Benjamin, “quando erano urtati, salutavano profondamente quelli da cui avevano ricevuto il colpo.”⁴⁷ Così Benjamin interroga l'opera di Baudelaire, così si potrebbero interrogare le opere d'arte, che sono idee di uomini. Baudelaire testimonia la crisi, l'urto della folla contro la folla, per costruire la modernità. Così il '900 delle avanguardie realizza il suo sogno a caro prezzo: urla, lancia alla folla non tanto l'opera, ma la parola che deve spiegare l'idea, dietro l'opera. La crisi dell'opera d'arte del '900 è la crisi del ruolo di un artista emarginato, isolato da una società che non lo capisce, perché non racconta più, non si ferma più sulla natura o sul ritratto, ma parla di un'idea, di un senso, di un metodo nuovo per un oggetto nuovo.

Il “pensiero visivo” nel '900 è fatto sulle sconfitte di tanti artisti, isolati e soli, sulle vittorie di pochi, sui messaggi forti e chiari dei loro manifesti, sulle scelte sempre nuove di temi e materiali delle opere, su mondi immaginati che decidevano di aprire senza la classica aura dell'opera d'arte.

⁴⁶ Benjamin Walter, *op. cit.*, pag.110

⁴⁷ Benjamin Walter, *op. cit.*, pag. 98

L'arte contemporanea nasce e vive su queste storie. È un nuovo “ pensiero visivo” che ha la forza speciale di vivere insieme al suo autore: questa è la vera novità nella scelta che sta alla base dell'utilizzo dell'arte contemporanea. L'arte parla a noi, ma parla anche di noi e della realtà vissuta da tutti.

1.1.10 Noi e l'opera d'arte

Nella relazione tra opera d'arte e chi guarda si innescano delle domande; poiché raramente il rapporto è diretto, spesso questa relazione è una triangolazione, dove l'opera parla a chi guarda tramite un mediatore (che è una brochure o un auricolare o una persona).

Questa triangolazione è, non solo fondamentale, ma necessaria: se l'opera è disponibile ad essere esplorata, se chi la guarda è un protagonista dell'azione e non un semplice spettatore, se chi accompagna non è una guida, ma un mediatore- “giardiniere” alla Arnheim (‘che aiuta quando l'aiuto è necessario) si può sviluppare un circuito educativo virtuoso.

Il capitolo successivo è dedicato all'approfondimento di questa impostazione: l'avvicinarsi ad un'opera d'arte, oggi, è azione legata a fattori diversi. L'azione può essere determinata da un collezionista amante dell'arte che vuole acquistarla, può essere uno storico che vuole studiarla, può essere un curatore che vuole allestirla insieme ad altre opere, può essere un bambino accompagnato dalla maestra o uno studente universitario in visita guidata.

Che cosa hanno in comune questi modi di avvicinare l'arte?

Gli sguardi e le curiosità intorno all'opera, anche se con obiettivi molto diversi.

Ecco che allora un mediatore, tra l'opera ed uno sguardo nuovo, lavora rispetto ad un percorso o visita fatto su misura di quello sguardo, diventando significativo in relazione proprio alle aspettative di quel protagonista.

Per visita non si intende, quindi, un percorso fatto di biografie, indagini critiche e letture storiche dell'arte, ma si intende una selezione di poche, a volte pochissime, opere sulle quali offrire delle incursioni di sguardo e parola. L'interazione è fondamentale, così come il lavoro del gruppo, così come il rispetto della stanchezza. La visita può durare dieci minuti o due ore: dipende dai protagonisti. "Per capire? Per capire serve una sedia" come diceva Matisse. Di sicuro con tempi che non saranno però quelli della recente statistica dei Musei Vaticani che dice che il tempo medio davanti ad un'opera sia di due secondi.

Infine si definisce ora un altro passaggio fondamentale per entrare nell'opera d'arte, ma che non è sempre accettato facilmente perché sembra operazione esclusiva dei bambini: l'attività del laboratorio in un museo.

Per laboratorio si intende un'attività di scoperta delle potenzialità dei materiali attraverso un tema esplorato nelle opere d'arte appena visitate: il materiale è la partenza per un'attività che non è un semplice completamento del percorso fatto con gli occhi, ma è di fondamentale aiuto alla comprensione del significato dell'opera d'arte. I tempi del laboratorio possono dilatarsi in azioni, rispetto alle scuole per esempio, che durano oltre la visita in museo, sedimentando così nuove riflessioni rispetto alle idee dell'arte.

Certo che in questa triangolazione diventa fondamentale la disponibilità di tutti gli attori protagonisti a mettersi in gioco. A cominciare dal padrone di casa: il direttore del museo.

"Gestire in forma esclusiva e con sufficiente libertà di manovra, un plesso museale come quello fiorentino -visitato ogni anno da cinque milioni di persone- vuol dire collocare al primo posto del progetto strategico l'educazione del pubblico e quindi la didattica. Il primo dovere del museo, il suo vero e irrinunciabile compito istituzionale è l'educazione del pubblico [...] A questo servono i musei, ma il compito della scuola è anche quello di trasformare in "cittadini" le nuove generazioni. Ecco allora che l'alleanza tra

scuola e museo - un'alleanza che ha la sua cerniera progettuale e operativa nel rapporto paritetico fra gli operatori della sezione didattica del museo e gli insegnanti dei singoli istituti- si colloca come pietra d'angolo di qualsiasi disegno che voglia dare al museo, ai nostri giorni, utilità culturale e sociale. Gli americani- pragmatici sempre a volte fino alla brutalità- quando parlano di musei si scoprono idealisti e usano il termine "*mission*". Sanno, meglio di noi, perché mentre noi europei possiamo vedere le opere d'arte antiche anche nelle chiese o nelle case dei privati, loro le possono vedere solo nel museo, che il museo diventa il luogo dell'educazione e l'educazione è una "*missione*". Come ben sa chi insegna."⁴⁸

La mission educativa è al centro dell'attenzione dei sistemi museali italiani da una decina d'anni. Non si tratta di divulgare conoscenze, opere d'arte, in questo caso, non è questo il problema della didattica dell'oggetto museale, ma è piuttosto l'idea di strutturare metodi e strumenti per l'apprendimento sul campo, in un momento breve del processo conoscitivo. La scuola è la sede privilegiata dell'educazione e dell'apprendimento, mentre il museo può offrire una situazione momentanea di apprendimento stimolante. Ma se scuola e museo lavorano insieme possono diventare luoghi per un'educazione costante all'apprendimento, luoghi dove lavorare per costruire insieme strumenti, percorsi, metodi in funzione dello sviluppo di intelligenze diverse.

⁴⁸ Paolucci Antonio, presentazione sezione didattica del polo museale fiorentino, 2003, <http://www.sbas.firenze.it/didattica/index.html>

1.2 L'ARTE NELL'EDUCAZIONE

1.2.1 L'arte nell'educazione

L'educazione all'arte in Italia trova spazi sia nelle istituzioni scolastiche che in quelle museali, con una storia disciplinare e metodologica spesso analoga negli sviluppi.

La disciplina dell'arte nella scuola italiana ha attualmente tante sfaccettature, poiché dall'infanzia alla secondaria di secondo grado acquista specificità e tempi diversi. Se nella scuola dell'infanzia l'attenzione alla modalità espressiva di segni e colori è fondamentale per lo sviluppo delle intelligenze dei bambini tra i 3 e 6 anni, nella scuola primaria si identificano già momenti precisi di laboratorio espressivo, con tempi limitati e con professionalità non sempre competenti e nelle scuole secondarie i tempi disciplinari si restringono ad alcune tipologie di scuole aumentando, nel contempo, la specificità professionale e mantenendo una media di due ore per i licei, che solo in istituti come quello d'arte o il liceo artistico, aumentano nel numero.

Nella scuola italiana c'è poca storia dell'arte e poca arte. Ma c'è.

Non basta certo affermare "più storia dell'arte nelle scuole" (come fece un ministro per i beni culturali, Rutelli nel 2006, per rispondere con grande attenzione al pericolo del paesaggio aggredito da incuranza e ignoranza), né bastano le numerosissime ricerche intorno al problema della conservazione dell'immenso patrimonio storico artistico italiano, tra antichità e contemporaneità ("Quale che sia la sua antichità l'opera d'arte è sempre qualcosa che accade nel presente", Giulio Carlo Argan, 1979), per cambiare almeno l'attenzione e la sensibilità nei confronti di ciò che è patrimonio comune, patrimonio fatto da una materia viva: la cultura, intesa come fruizione, conservazione, passione intorno a storie e realtà fuse insieme.

Non è solo Salvatore Settis che richiama attenzioni nei confronti dell'assalto ormai quotidiano al nostro patrimonio di beni culturali, come ha fatto nel celebre saggio "Italia SpA", uscito nel 2002.

Sono numerosi gli interventi degli esperti che vogliono risolvere la questione italiana dell'insegnamento dell'arte, come il recente saggio di Cesare De Seta, che scrive "Perché insegnare la storia dell'arte" (Donzelli Editore, 2008), trovando le soluzioni nel richiamare forte attenzione tra l'insegnamento di una disciplina e l'enorme e ricchissimo patrimonio storico-artistico del territorio italiano.

Certo l'Italia vanta comunque un primato: è l'unico Paese al mondo dove la storia dell'arte è una materia scolastica: solo la Francia ha, ora, deciso di seguire l'esempio. Quella Francia che in occasione dell'inaugurazione de la Cité de l'architecture, a Parigi nel 2007, fa parlare così il presidente della repubblica francese, Nikolas Sarkozy:

"La cultura non è un'aggiunta [...] è l'anima stessa della civiltà. La dimensione spirituale non è separabile da quella materiale [...] e una politica culturale deve tener conto di patrimonio culturale e creatività."⁴⁹

E nei musei come vive l'arte e la storia dell'arte?

I musei sono collezioni: "le nostre collezioni sono riflesso immediato e deposito memoriale della nostra storia."⁵⁰

Le collezioni, la memoria, la storia: ecco i nuclei fondamentali dell'itinerario nel museo storico-artistico, che, in Italia, assume una peculiarità unica, nell'essere parte integrante del tessuto storico-urbanistico, nonché sociale-economico e religioso-politico delle nostre realtà cittadine e della nostra cultura.

Il problema del museo d'arte è il problema della raccolta, della conservazione e catalogazione di opere d'arte, che sul territorio italiano ha una consistenza tutta particolare, definita dal fatto che c'è continuità tra l'opera, la collezione o il collezionista e la città che ospita la collezione.

⁴⁹ Dal discorso del presidente della repubblica francese in occasione dell'inaugurazione de la Cité de l'architecture, a Parigi, Repubblica pag. 29 del 19.09.2007

⁵⁰ Salvatore Settis, *Italia SpA*, Einaudi, Torino 2002, pag. 24

Questa continuità è il legame forte che esiste tra un ambiente, una città, la sua storia e le sue opere, sia che si parli di quadri sia che si parli di sculture o di edifici. Lavorare sulle opere conservate in Italia è diverso che farlo su opere conservate negli Stati Uniti, ove la storia del collezionismo è staccata dalla storia delle città; là è tutta regolata su donazioni private a fondo perduto, qui la storia delle collezioni è la storia delle città, degli uomini e delle tradizioni di tutta una comunità.

L'unicità del caso italiano, nella definizione di patrimonio culturale, è indagato da Salvatore Settis in un breve quanto preciso saggio, che schematizza così i punti essenziali tipici del patrimonio italiano:

1. “La concezione del patrimonio culturale come un insieme organico (di opere, monumenti, musei, case, paesaggi, città) strettamente legato al territorio che lo ha generato.
2. L'idea che questo patrimonio, nel suo complesso, costituisce un elemento portante, irrinunciabile, della società civile e dell'identità civica, prima dei cittadini degli antichi Stati e poi dei cittadini italiani.
3. Di conseguenza, la centralità del patrimonio artistico nelle strategie di gestione dello Stato, e l'impegno dello Stato a proteggerlo o assicurandosene la proprietà o stabilendo norme di tutela applicabili anche a quanto resta in mani private.”⁵¹

Parlare di museo significa quindi parlare di cultura, di tradizione, di storia, perché il museo è radicato nella città e nel territorio, perché raccoglie come istituzione che tutela e gestisce il patrimonio- le testimonianze del passato e del presente per farle conoscere. È qui la chiave di lettura della peculiarità italiana: la storia della collezione, la collezione, l'esposizione temporanea è conoscenza della nostra cultura e attraverso la fruibilità delle opere, si attiva un'esperienza rispetto a idee, a concetti, a modalità di lavoro di artisti del passato e del presente. Ma l'opera vive in uno spazio, è parte di un contesto, anche se all'origine poteva essere stata pensata per un

⁵¹ Settis Salvatore, *Italia SpA*, Einaudi, Torino 2002, pag. 53-54

altro luogo, con un'altra serie di relazioni, con significati che si recuperano, a volte, solo attraverso i documenti e la storia.

Le scelte espositive permettono condizioni di lettura e di analisi delle opere, mentre i temi curatoriali sono i perimetri del lavoro entro cui si muove il pubblico, anzi i pubblici. Sottolineare i pubblici significa guardare alla fruizione possibile del sistema museale: l'apertura novecentesca a grandi masse di spettatori ha reso il museo perno centrale di una cultura come ricerca attraverso temi, autori, tendenze, trasgressioni, confronti. Allora non solo si guarda all'opera nella situazione in cui vive, *hic et nunc*, ma si legge la trama delle idee curatoriali, quel filo rosso che sceglie la collocazione dell'opera in una sala, il legame con un'altra e l'itinerario complessivo.

La catalogazione dell'opera tra '600 e '700, dopo le prime raccolte di principi, come i Gonzaga o i Medici, nei secoli XV e XVI, avveniva inquadrandola nella sequenza cronologica; le stanze si misuravano con lo stesso autore e con il tempo ordinato della storia. La Galleria Borghese a Roma è esempio di una preziosa collezione del raffinato cardinale Scipione, che amava cercare reperti dell'antichità e opere del suo presente, come raccolta di segni della cultura e della storia, ma anche come bene di investimento.

Doveva corrispondere ad un'enciclopedia del sapere, derivata dall'idea greca, prima, medioevale, poi, illuminista, infine, di un sapere completo ed esauriente, quel sapere che oggi si rivela, invece, per parti, per settori, parzialmente.

Anche Antonio Paolucci, autorevole voce della museologia italiana, chiarisce (quando era Sovrintendente della Soprintendenza di Firenze, Prato, Pistoia) i significati delle azioni possibili da parte del museo, scrivendo: "Il primo dovere del museo, il suo vero e irrinunciabile compito istituzionale è l'educazione del pubblico; quella cosa molto difficile e molto importante che i nostri padri, con una bella parola oggi desueta, chiamavano 'incivilimento'. 'Incivilimento' è conoscenza del proprio passato (di città e di nazione) è

orgoglio delle radici, è condivisione di una cultura comune, è assunzione di responsabilità. Significa -incivilimento- attraversare i saperi e la storia per ritrovarsi, al termine del percorso, ‘cittadini’ e cioè testimoni, costruttori e custodi di un progetto collettivo. Che va lontano perché viene da lontano.”⁵²

1.2.2 L’educazione all’arte nella scuola italiana

Ma è vero che la scuola italiana non ‘ama’ gli artisti?

L’arte e l’immagine sono materie e discipline che hanno nella scuola italiana obiettivi diversi in relazione alla tipologia degli studi e all’età degli alunni.

Un breve excursus storico di normativa e di riforme permette un ingresso ed una prima risposta alla domanda.

I programmi didattici (nei periodi che vanno dal ’79, per la media inferiore, dall’85, per l’elementare, fino ai piani Brocca del ’90, dai progetti sperimentali per la secondaria fino ad arrivare alle odierne trasformazioni di riforme sempre bloccate e sempre in fieri) testimoniano la ricerca di un’impostazione che unisca competenze di produzione e lettura di immagini con conoscenza dei fatti artistici. Ad esempio, nei programmi per la scuola media inferiore, nel 1979, come elemento centrale, si leggeva: “l’educazione artistica concorre alla formazione umana maturando le capacità di comunicare, chiarire e esprimere il proprio mondo interiore mediante i linguaggi propri della figurazione e anche mediante tecniche nuove; sviluppa le capacità percettive; favorisce la lettura e la fruizione delle opere d’arte e l’apprezzamento dell’ambiente nei suoi aspetti estetici, avvia ad un giudizio critico e alla partecipazione alla vita del territorio considerato sotto il profilo di bene culturale.”⁵³

Queste potenzialità vengono trattate con grande attenzione nei piani di studio della commissione Brocca e nei documenti intorno al 2000 in funzione della nuova riforma della scuola secondaria, che sembra nel 2009 sul nastro di partenza. Quelle indicazioni programmatiche ed anche i nuovi libri di

⁵² Antonio Paolucci, <http://www.sbas.firenze.it/didattica/index.html>

⁵³ D.M. 9 febbraio 1979

testo raccontano lo sforzo che si è fatto e si sta facendo nel costruire una didattica dell'immagine e dell'arte in un sistema educativo nuovo.

L'attenzione alla comprensione dell'opera d'arte, alla sua contestualizzazione in ambiti pluri-disciplinari, alla ricerca di significati legati non solo alla storiografia e alla critica, diventa basilare in queste nuove impostazioni dei manuali scolastici, dove centrale è la relazione tra l'opera e chi apprende.

Ma perché l'arte non rimanga confinata solo in "tutte le opere pubblicate nei libri di storia dell'arte"(Achille Bonito Oliva, 2005), c'è l'esigenza di un insegnante artefice e creatore di un sapere sempre nuovo, dove è centrale lo studente che impara e sperimenta l'educazione alla cultura, nel caso dell'arte necessariamente fatta di relazione diretta con l'opera.

Nella scuola italiana l'attività d'aula è impostata sulla tradizione gentiliana di un'offerta didattica consistente soprattutto nella lezione frontale del docente e di una ricaduta educativa verificabile nella risposta in termini individuali, qualitativi e quantitativi dell'allievo.

La centralità dell'alunno nell'azione didattica è perno fondamentale delle azioni innovative a cominciare dalle norme programmatiche emanate dal '79 in poi, con il decreto ministeriale del 9 febbraio 1979, relativo ai programmi per la scuola media inferiore (oggi definita secondaria di primo grado nell'ultima riforma), passando poi a quelli per la scuola elementare (oggi scuole primaria) del 1985, fino ai piani della commissione Brocca del '92, concludendosi con la legge 59 del 1997 sull'Autonomia delle Istituzioni Scolastiche.

Anche il nome della disciplina subisce modifiche: 'educazione artistica' nei programmi del 1979, 'educazione all'immagine'⁵⁴ in quelli per la scuola elementare del 1985, fino a diventare 'arte e immagine'⁵⁵ nella riforma del

⁵⁴D.P.R. 12 febbraio 1985, n 104, in *Educazione all'Immagine*

⁵⁵ Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59

2003 della scuola primaria e secondaria di primo grado, attuata a partire dal decreto 59 del 19 febbraio 2004.

L'aspetto più significativo del provvedimento legislativo è ambientato nella vocazione alla flessibilità e ai bisogni dell'utenza, come si vede qui di seguito: "Il sistema educativo di istruzione e formazione, così come prefigurato dalla legge di delega n. 53/2003 e dal decreto legislativo, attraverso il Profilo, le Indicazioni nazionali, il Piano dell'offerta formativa, i Piani di studio personalizzati (d'ora in poi denominati Piani di studio) e la risposta alle prevalenti richieste delle famiglie, si caratterizza per la sua flessibilità e capacità di recepire ed interpretare i bisogni, le vocazioni e le istanze, sia dei singoli che delle diverse realtà nelle quali le istituzioni scolastiche si trovano ad operare."⁵⁶

Già nel 1985 si legge, nella "Premessa dei programmi" dell'allora scuola elementare, che le «immagini hanno un forte potere cognitivo ed emotivo, veicolano apprendimenti più complessi dell'area linguistica e logico-matematica», così come nel 1992, nei piani di studio elaborati dalla commissione Brocca per il triennio della scuola secondaria di secondo grado, si trova, tra le finalità di storia dell'arte, "fornire le competenze necessarie a comprendere la natura, i significati e i complessi valori storici, culturali ed estetici dell'opera d'arte" e "incrementare le capacità di raccordo con altri ambiti disciplinari, rilevando come nell'opera d'arte confluiscono emblematicamente aspetti e componenti dei diversi campi del sapere (umanistico, scientifico e tecnologico)".

Questa richiesta di raccordo con altri ambiti non è isolata e anche in altre discipline, come la letteratura italiana, viene esplicitato quando si dichiara la possibilità di arrivare alla "consapevolezza della specificità e complessità del fenomeno letterario, come espressione della civiltà e, in connessione con le altre manifestazioni artistiche, come forma di conoscenza del reale anche attraverso le vie del simbolico e dell'immaginario".

⁵⁶ Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59

Una certa dose di impianto storicistico è sempre sotteso ai nuovi sforzi identitari delle discipline, soprattutto quando si vanno a leggere le indicazioni per le secondarie di secondo grado, ma ciò che è veramente nuovo fin dal 1985 è la ricerca di scelte programmatiche flessibili che i programmi gentiliani ancora rendono difficili nelle abitudini scolastiche: la scuola delle norme di Giovanni Gentile del 1923 attua con rigore un programma fisso che solo attraverso sperimentazioni costanti, dagli anni 80 in poi, rimuove queste condizioni nel nome di scelte legate ad un'impostazione curricolare di programmazioni che si adattano alle diverse situazioni in cui si opera.

Da una parte, nella scuola primaria e secondaria di primo grado si può osservare come le norme, anche in questi riferimenti 'storici', ricerchino i sistemi della comunicazione visiva, dove le abilità di base siano

- vedere-osservare
- leggere le immagini
- produrre (scrivere) con le immagini
- parlare.

Dall'altra parte, nella scuola secondaria di secondo grado, si evidenzia come, in un sistema curricolare molto più complesso a causa dell'enorme numero di indirizzi, il sistema delle competenze da attivare sia irrigidito da una sotto-specializzazione disciplinare, arte e/o musica, storia dell'arte, disegno, che prevede finalità comuni, ma con forti componenti recettive dell'immagine e deboli componenti produttive.

Non a caso il disegno diventa la disciplina del liceo scientifico ad indirizzo tecnologico, mentre la storia dell'arte è la disciplina del liceo classico, con una differenza fortemente legata all'impianto storico dei due licei.

Gli anni '90 hanno significato una continua riflessione nel campo disciplinare dell'arte e della comunicazione visiva: continue ricerche hanno testimoniato approfondimenti in ambito linguistico, semiologico o critico dell'arte e

dell'immagine, che hanno avuto immediate ripercussioni sulle strutture e contenuti dei libri di testo.

Nella scuola, oggi, la flessibilità curricolare e la relazione insegnamento/apprendimento sono i parametri di riferimento dei sistemi educativi e formativi. La riforma dal 2004 ad oggi, con nuove azioni in fieri (insieme ai progetti dell'autonomia, la riorganizzazione gestionale della scuola, l'innalzamento dell'obbligo scolastico, la ridefinizione dei saperi disciplinari e di quelli didattici, la dimensione vasta delle offerte formative) dimostra che la scuola partecipa ad un processo di cambiamento impegnativo rispetto ad una società complessa, quale è l'attuale.

Infine una breve nota relativa alle specializzazioni universitarie indica che l'appartenenza della disciplina dell'arte si muove in un campo estremamente articolato, che va dall'area letteraria, della conservazione, del design all'accademia o ai beni culturali, trovando così modalità molto diverse per le facoltà di affrontare la conoscenza disciplinare dell'arte.

1.2.3 L'educazione all'arte nei musei italiani

E i musei d'arte cosa fanno?

L'attenzione alla *mission* educativa esplose in Italia negli anni 80, a causa di una serie di investimenti sulle varie tipologie di visitatori, che i musei fanno per rendere significativa la visita alle collezioni d'arte. Queste azioni riguardano tutte le fasce di pubblico, con particolare attenzione agli alunni delle scuole. Tutti i musei si dotano di strumenti per le visite autonome, di guide per gruppi e di laboratori per le scuole. È proprio il laboratorio a determinare la grossa novità del sistema didattico museale, quasi per analogia con le azioni laboratoriali che la scuola lentamente mette in atto in quegli anni. Mentre si modificano le relazioni tra pubblici e sistema museale, si ricercano anche nuove relazioni possibili tra i fruitori del bene culturale ed il bene stesso. Tra queste novità è da ricordare soprattutto la costruzione, da parte di alcuni innovativi musei, di un costante scambio tra scuole e didattica museale o dei beni culturali, con un sistema fatto di

formazione docenti, di visite e laboratori per le classi. A questo proposito sarà dedicato un capitolo al progetto della Collezione Peggy Guggenheim di Venezia, *A scuola di Guggenheim*.

In Italia, in analogia con le riforme della scuola, si sviluppano alcuni centri significativi di queste novità nel campo dell'arte contemporanea: il Castello di Rivoli e la Gam a Torino, il Museo Pecci a Prato, la Gam a Bologna, fino ad arrivare ai recenti casi del Mart di Rovereto e del Macro di Roma, che dimostrano anche una grande scelta di investimento con la cultura dell'arte. Dal 2000 ad oggi, a partire dal caso del museo Guggenheim di Bilbao, stanno crescendo anche in Italia una serie di situazioni interessanti nel settore dell'arte contemporanea, con ad esempio Villa Manin a Passariano, con il museo Madre a Napoli, con la ricollocazione della Triennale a Milano, oltre ad una serie molto numerosa di mostre temporanee distribuite in città grandi e piccole o in edifici storici.

I musei hanno una forza educativa che è aumentata da quando sono nate collaborazioni sinergiche con le scuole; tra l'altro il pubblico delle scuole è quello che ha più possibilità di crescere l'interesse e la preparazione nei confronti dei beni culturali: l'occasione di una verifica sul campo, dentro le stanze di un museo, non può chiudersi in un'ora di visita o di percorso, deve costruire un insieme unico e collaborativo di azioni e motivazioni alla ricerca della conoscenza, alla ricerca dei segni di una cultura.

Come? "Utilizzando il museo come motore di ricerca",⁵⁷ dove gli studenti provano, verificano, sperimentano, cercano le idee costruite con immagini o segni. L'esperienza museale deve diventare significativa di un'occasione per l'apprendimento, occasione privilegiata, ma non unica, e soprattutto non chiusa.

Questo è un modo utile e importante di proporre il museo: è un metodo 'giusto', riprendendo un termine anticipato in un paragrafo precedente, con

⁵⁷Bertan Fiorenzo, a cura di, *Insegnare Arte Insegnare Disegno, in Progettare l'uso didattico del territorio*, di Elena Ciresola, Armando Roma 2005, pag. 33

il significato di proporre il museo come luogo che offre un'opportunità di senso per la scuola, sulla base di un sistema utile alla didattica d'aula.

Oggi i musei, non solo d'arte, hanno un apparato educativo organizzato per fasce di pubblico, dalle offerte individuali di audio-percorsi a operatori didattici per gruppi, con modalità diverse di interazione in base ai livelli di età. L'aspetto poi, non solo fruitivo, ma anche esperienziale, dell'opera, ha fatto progettare attività laboratoriali, dove i ragazzi provano a fare, a costruire, per sperimentare concretamente un'idea vista.

“Progettare è facile quando si sa come si fa. Tutto diventa facile quando si conosce il modo di procedere per giungere alla soluzione di qualche problema e i problemi che si presentano nella vita sono infiniti: problemi semplici che sembrano difficili perché non si conoscono e problemi che sembrano impossibili da risolvere.”⁵⁸

Non si conosce ad esempio l'alfabeto visivo, le strutture linguistiche dell'immagine, così da subire la percezione ed i messaggi di un'immagine, perché non si conoscono gli elementi di base. Eppure, sempre parafrasando Munari, “del come si fa a fare o a conoscere le cose”⁵⁹, basta conoscere un metodo, cioè “una serie di operazioni necessarie, disposte in un ordine logico dettato dall'esperienza”⁶⁰.

Senza il fare, la conoscenza ordina il sapere, lo rende anche visibile, ma non lo fa proprio. Il laboratorio museale è oggi diffuso, per promuovere una costruzione personale o una rielaborazione dell'arte vista, letta o analizzata. Così come è diffusa la relazione tra didattiche, quelle museali e quelle disciplinari, dove il museo offre una formazione specifica ai docenti sui temi dei percorsi espositivi. Il legame tra il Centre Pompidou, per citare un museo- icona del XX secolo e il pubblico scolastico è anche attraverso la formazione preventiva dei docenti non tanto sui temi museali, ma sulle modalità didattiche del lavoro proposto nel museo.

⁵⁸ Munari Bruno, *Da cosa nasce cosa*, Laterza, Roma Bari 1996, pag.79

⁵⁹ Munari Bruno, *op.cit.*, pag.81

⁶⁰ Munari Bruno, *op.cit.*, pag.86

La *mission* educativa dei sistemi museali italiani è in ritardo rispetto a quelli stranieri di una decina d'anni.

Non si tratta di divulgare conoscenze relative alle opere d'arte, non è questo il problema della didattica dell'oggetto museale, ma è piuttosto l'idea di strutturare metodi e strumenti per l'apprendimento sul campo, in un momento breve del processo conoscitivo. Museo e scuola sono in questo senso 'comuni' luoghi dell'educazione.

Educare al museo non significa solo far conoscere i documenti conservati in quel luogo, anzi i documenti sono pretesto di un'azione, attorno alla quale si muovono problematiche, temi, concetti, che in situazione museale, possono essere ricostruiti o costruiti individualmente.

L'opera d'arte, collocata in un museo, è oggetto di un'esperienza, tra curiosità e appropriazioni di senso, senza le quali perderebbe di significato qualsiasi operazione. In questo contesto di apprendimento la situazione esperienziale del laboratorio con l'arte è fondamentale azione educativa, essendo la situazione in cui si illustra un metodo e poi si prova, in modo che l'esito di questa azione consenta di riconoscere il problema da cui si è partiti e consenta di sperimentare il processo concretamente.

Ecco perché oggi si sostituisce alla didattica museale la didattica dei beni culturali, perché l'oggetto educativo è l'opera, il bene conservato, che testimonia una cultura. In questo senso, quindi, più che di una didattica dell'arte, oggi, si può parlare di tante didattiche dell'arte: forse anche dell'arte e dell'immagine, cogliendo una delle trasformazioni recenti nelle definizioni disciplinari della scuola. Di certo il terreno comune è quell'educazione all'arte che è intesa come metodo diversificato di apprendimento in un ambito della conoscenza che è fatto di materiali, di immagini, di percezioni, di scoperte di un'idea prodotta da un artista.

1.2.4 Gli obiettivi e gli strumenti dell'educazione all'arte

Se l'arte è "una delle culture dell'uomo", come diceva Giulio Carlo Argan, se è un sistema del "pensiero visivo", come diceva Rudolf Arnheim, deve avere necessariamente il supporto di un'educazione visiva.

L'educazione all'arte, che si evince dai paragrafi dedicati a scuola e museo, è basata sulla trama del pensiero "con gli occhi" (Alberto Giacometti), di un'anima che "non pensa mai senza un'immagine" (Aristotele), di un'educazione all'immagine che è doverosa come educazione al patrimonio culturale, per una società aperta alla multiculturalità, ma che non sempre riconosce la propria identità. E riconoscere il proprio patrimonio storico artistico nel territorio di appartenenza significa muovere la costruzione della propria identità culturale, che si riconosce nella identità sociale di quel territorio. In tutto questo sistema la scuola è motore fondamentale di sviluppo culturale.

Cosa nasconde un quadro e cosa c'è dietro l'immagine? È questo l'obiettivo dell'educazione visiva? Quali sono i modelli didattici? I campi di azione ad esempio della letteratura, della storia e dell'arte sono limitrofi? E quelli del disegno? Negli indirizzi della scuola superiore perché l'azione espressiva mediante segni non ha lo stesso peso culturale della riflessione comunicativa tramite gli stessi? Come si lavora in classe? La pratica professionale è attraversata in qualche momento da accertamenti teorici?

Queste sono domande che normalmente un insegnante si pone, ma che non sempre riesce a sviluppare in momenti di confronto, proprio ora che la scuola è chiamata a proporre e costruire, secondo regole di un'offerta formativa autonoma, domande che però vengono superate da condizioni più impegnative o urgenti, fatte della quotidianità con studenti, con classi, con colleghi.

Una possibile risposta è data dalla costruzione possibile di comunità di ricerca e studio di buone pratiche, che diventano sistemi per provare a riflettere, discutere fino a condividere i problemi dell'insegnamento e

dell'apprendimento nel campo dell'arte e dei beni culturali: un patrimonio storico-artistico unico come quello italiano lo esige.

La recente introduzione normativa⁶¹ dei 'piani di studio personalizzati' in 'unità di apprendimento' sollecita una riflessione che colga le potenzialità nell'ambito specifico dei linguaggi iconici e contribuisca alla ridefinizione degli obiettivi e dei metodi dell'insegnamento di questa specifica area.

Tre sono gli obiettivi generali, condivisibili da ogni insegnante esperto di arte e di cultura dell'immagine:

- formare la consapevolezza del carattere linguistico delle immagini, dotate di proprie specificità,
- formare una competenza produttiva e ricettiva, rispetto al linguaggio delle immagini, differenziata per modalità e livelli nei vari indirizzi di scuola secondaria,
- formare la consapevolezza del valore del patrimonio costituito dalle immagini e in particolare delle immagini artistiche.

L'insegnamento dei linguaggi iconici, con la propria tradizione disciplinare, può iscriversi in un disegno più vasto, destinato a dotare tutti i cittadini di una competenza linguistica rispetto alle immagini e a promuovere la consapevolezza del valore della cultura delle immagini e del patrimonio artistico. Un insegnamento che non mira, quindi, a creare storici dell'arte e artisti.

La professionalità dell'insegnante si esplica spesso in una forte componente individualista ed autoreferenziale, motivo questo che porta spesso a leggere nella scuola processi didattici condotti in modo individuale, soprattutto nella secondaria di secondo grado. Classe e organi collegiali sono due realtà che sempre dialogano, ma non sempre vivono insieme le scelte che ogni insegnante effettua nella classe.

Una riflessione nel campo delle discipline dell'arte e dell'immagine non è facile.

⁶¹ Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59

Così come non è facile una condivisione della riflessione per le discipline dell'arte, del disegno, dell'educazione artistica, dell'immagine, perché sono ambientate in uno statuto epistemologico che per analogia con il linguaggio verbale ha visto l'uso di codici visivi da riconoscere, l'analisi dei testi da tradurre, la ricomposizione dei significati da costruire.

Se gli obiettivi dell'educazione all'arte sono condivisibili, quali potranno essere gli strumenti per raggiungerli? E come utilizzarli nei diversi livelli di età?

È ovvio che, per il professionista dell'area dell'arte e del disegno, l'opera d'arte, l'immagine e la sua interpretazione siano gli elementi fondamentali dello studio iconografico e iconologico.

L'iconologia, come metodo di interpretazione storica che superi gli aspetti puramente descrittivi e classificatori dell'analisi dei motivi e dell'iconografia, progetta un organizzato itinerario decostruttivo dell'immagine, attraverso il campo dell'identificazione dei motivi simbolici della cultura visiva. Il metodo panofskyano, come dice Omar Calabrese, "unisce al tradizionale lavoro iconografico di descrizione delle forme pittoriche o plastiche quello di interpretare le medesime forme come simboliche, cioè dotate di un significato articolato in diversi livelli e utile per l'interpretazione tanto del soggetto e del contenuto dell'opera in sé, quanto dei suoi rapporti con un'intera cultura"⁶².

Interessante il percorso sul linguaggio dell'arte che lo stesso Omar Calabrese propone a testimonianza dell'interesse anche nel campo semiotico delle discipline dell'immagine e dell'arte. "L'iconologia si configura dunque come strutturazione dei significati dell'opera d'arte e con ciò appare certamente preliminare a una semiotica dell'arte"⁶³.

Come già analizzato precedentemente, l'arte, appartenendo al campo dell'immagine, ha bisogno di "un approccio estetico, così come l'approccio estetico all'opera d'arte ha bisogno di un livello di conoscenza e di

⁶² Calabrese Omar, *Il linguaggio dell'arte*, Bompiani, Milano 1985, pag. 22

⁶³ Calabrese Omar, *op.cit.*, pag. 26

alfabetizzazione superiore e differente a quello che serve per la semplice conoscenza.” Così Marco Dallari (2002) afferma che la pedagogia estetica è necessaria come metodo per relazionarsi all’oggetto artistico attraverso i sensi, tutti i sensi, volendosi ricondurre così all’etimologia della parola estetica, nel suo significato più completo (non solo di ricerca del bello). È questo il percorso della comprensione, come dice Edgar Morin, con il significato di “apprendere insieme, com-prendere, cogliere insieme (il testo e il suo contesto, le parti e il tutto, il molteplice e l’uno). La comprensione intellettuale passa attraverso l’intelligibilità e la spiegazione”⁶⁴.

Per comprendere un’opera allora è *conditio sine qua non* la ricerca storica, quella culturale o quella dei significati? Sono le condizioni di un apprendere insieme alla Morin?

Francesco De Bartolomeis, ad esempio, direbbe che non è importante “capire l’arte. Non è sicuro che questo proposito abbia senso. Sono molti gli artisti a dirlo: nell’arte non c’è niente da capire”⁶⁵.

È invece fondamentale imparare a leggere le immagini, imparare a riconoscere i codici visivi, imparare a comunicare e ricevere con immagini, perché questa alfabetizzazione, mai come oggi, è necessaria. E’ necessario imparare a vedere.

Perché il mondo delle immagini è importante?

Oggi le immagini sono ridiventate sacre nel senso simbolico, perché la comunicazione visiva viene subìta spesso passivamente, e se ne rimane travolti perché non si comprende il significato, a causa dell’assenza di un’educazione all’immagine o del mestiere di vedere: la comunicazione da sola non produce comprensione.

Diventa allora importante pensare con gli occhi come metodo di un’intelligenza che si esprime con forme e oggetti, attraverso la coscienza di

⁶⁴ Morin Edgar, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001, pag. 98

⁶⁵ De Bartolomeis Francesco, *L’arte contemporanea e noi. L’amore è figurativo o astratto?*, la Nuova Italia, Firenze, 1994, pag. 19

un pensiero visivo. Un pensiero visivo, che oggi è sempre più disponibile a farsi comprendere, visto che anche gli artisti, talvolta, sentono la necessità di spiegare le loro scelte anche con le parole, come fa Georgia O' Keeffe:

“Il significato di una parola non ha per me la stessa precisione di quello di un colore. Colori e forme hanno la capacità di affermare in un modo più definito rispetto alle parole. [...] Spesso mi è stato detto cosa dipingere. E spesso sono rimasta allibita di fronte alle parole, scritte e parlate, con cui mi si diceva cosa ho dipinto. Intraprendo questo sforzo di scrittura poiché nessuno, oltre a me, può sapere come nascono i miei quadri.”⁶⁶

1.2.5 L'arte come metodo

Il paragrafo precedente si è chiuso evidenziando la forza dell'impianto dell'educazione visiva come metodo del pensiero visivo. Se il mondo delle immagini è importante, come si è già visto, si cercano ora alcune risposte in merito al perché sia importante non solo conoscere l'arte, ma usarla, nei percorsi educativi:

- per scoprire un nuovo modo di vedere le cose, con quello stupore tanto celebrato da Bruner,
- “per curiosità,”⁶⁷ come recita il titolo di un'affascinante biografia che Cesare Segre ha pubblicato qualche anno fa, perché la curiosità è lo stimolo primario di chi pratica la ricerca,
- per il desiderio di educare alle culture, perché questo desiderio deve essere il requisito fondamentale di chi pratica l'insegnamento.

Convinti che poter indagare nell'apprendimento, come “un processo naturale con cui l'individuo persegue obiettivi per lui/lei significativi; [...] attivo, volontario e mediato internamente, [...] un processo di scoperta e di costruzione del significato dell'informazione e dell'esperienza, filtrato attraverso le percezioni, i pensieri e i sentimenti individuali dell'allievo”⁶⁸,

⁶⁶ O' Keeffe Georgia, *Memorie*, Abscondita, Milano 2003, pag.11

⁶⁷ Segre Cesare, *Per curiosità*, Einaudi, Torino 1999

⁶⁸ McCombs Barbara L. & Whisler Jo Sue, *Rapporto della Commissione dell'American Psychological Association*, 1997, pag. 5

sia processo utile per scoprire e ricostruire anche il significato degli insegnamenti.

È complesso definire il processo di apprendimento. Gli studi degli ultimi quarant'anni dimostrano itinerari sviluppati sulla base di teorie diverse, tutte con un denominatore comune: l'apprendimento che è un processo volontario e attivo che implica da parte dell'allievo una precisa disposizione e responsabilità. L'apprendimento non è mai il risultato speculare dell'insegnamento, non si trasmette, ma si costruisce nel soggetto con la sua partecipazione attiva a partire dalle proprie idee e conoscenze precedenti e coinvolge la sfera profonda dell'essere dello stesso allievo.

“Il fattore più importante che influenza l'apprendimento è ciò che l'alunno sa già. Accertatevi di questo e insegnate di conseguenza.”⁶⁹

Perché i bambini apprendono con naturalezza gli strumenti dell'arte contemporanea?

I bambini riescono ad avvicinare il nuovo con estrema facilità perché il loro percorso di crescita è imperniato sulla scoperta, perché, come la pedagogia fenomenologica insegna, ogni discorso progettuale è un modo di sperimentare percorsi aperti a tutte le direzioni. Tutti i percorsi, però, mantengono la centralità del bambino dotato di corporeità e soprattutto di intenzionalità e di potenzialità critico-creative, come hanno insegnato le ricerche di Dewey.

“I grandi non capiscono niente da soli ed i bambini si stancano di spiegargli tutto ogni volta.”⁷⁰

La famosa citazione (Antoine de Saint-Exupery, 1943) è significativa dell'approccio all'apprendimento disponibile alla scoperta che è tipico dei bambini ed è anche associabile al sistema dello sviluppo delle intelligenze, indagato come sistema multiplo da Jerome Bruner in poi.

⁶⁹ Ausubel David Paul, *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli Milano, 1978, pag. 124

⁷⁰ De Saint Exupery Antoine, *Il piccolo principe*, Bompiani editore, 2000, pag. 46

“Sin dall’infanzia sono stato incantato dal fatto e dal simbolo della mano destra e della mano sinistra: la prima rappresenta colui che fa, la seconda colui che sogna.

La destra è l’ordine e la legalità, *le droit*. Le sue bellezze sono quelle della geometria e delle rigide connessioni. Cercare la conoscenza con la mano destra è scienza. Eppure, dire soltanto ciò della scienza significa trascurare alcune delle sue fonti, poiché le grandi ipotesi della scienza sono doni che provengono dalla mano sinistra. [...] Dovremmo allora dire che ricercare la conoscenza con la mano sinistra sia arte?

Ancora una volta questo non basta, perché come il racconto di una fantasticheria differisce da un resoconto ben costruito, così vi è una barriera fra la fantasia indisciplinata e l’arte. E per superare questa barriera è richiesta una mano destra capace di tecnica e artificio.”⁷¹

Questa attenzione allo sviluppo delle intelligenze è una grande novità nel panorama degli studi pedagogici degli anni 80, perché la ricerca nel settore neuro-fisiologico comporta ricadute in quello delle impostazioni educative e viceversa.

“Cercando il caso decisamente più semplice decisi di studiare l’apprendimento e l’insegnamento della matematica. Ma ben presto mi fu chiaro che l’apprendimento matematico era piuttosto rivolto dalla parte sinistra. A volte, alquanto scoraggiato dalla complessità della psicologia della conoscenza, ho sospirato di evadere attraverso la neuro-fisiologia, per scoprire poi che il neurofisiologo può darci un aiuto soltanto nella misura in cui sappiamo porgli intelligenti domande di psicologia.”⁷²

Non è solo Bruner che si muove in questa ricerca complessa, sono in molti studiosi con professionalità diverse che studiano le potenzialità delle intelligenze. Edgar Morin, ad esempio, ritiene che l’intelligenza promossa finora sia riduzionista e incapace di far fronte alla multidimensionalità e complessità dei problemi odierni.

⁷¹ Bruner Jerome, *Il conoscere, Saggi per la mano sinistra*, Armando Editore Roma 2005, pag. 21

⁷² Bruner Jerome, *op. cit.* pag. 22

I saperi della nostra società sembrano essere inadeguati a formare un'intelligenza capace di comprendere il contesto.

“C'è un'inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari, dall'altra.”⁷³

Secondo Morin non ci sarebbe solo la parcellizzazione della cultura ma anche un problema più profondo che consiste nella “grande disgiunzione tra la cultura umanistica e quella scientifica.”⁷⁴

Questa divisione è erede di una radicata separazione che vede relegate al campo del sapere scientifico le forme di conoscenza più alte, in forza di un metodo in grado di garantire prove di verità.

Non stupisce quindi che il bambino cresciuto in quest'epoca sia “il bambino che impara la scienza, quello che si preparerà a diventare uomo della verità provata, della concretezza empirica per cui il reale è fisica e la legge è matematica”.⁷⁵

A questa diversità di trattamento dei saperi, secondo alcune interpretazioni che Marco Dallari cita dal filosofo Jean-François Lyotard, si aggiunge anche la modalità con cui vengono comunicati e definiti i saperi scientifici e narrativi. Queste modalità toccano anche il campo della comunicazione in generale e del linguaggio in particolare.

Secondo Lyotard il linguaggio, come modalità della trasmissione del sapere, “influisce largamente sul sapere stesso, poiché è chiaro che una notizia, una informazione, un principio, una regola morale o una regola scientifica, acquisteranno valore e a volte addirittura, almeno parzialmente, significato diverso dipendentemente dal modo e dal codice (o dai codici) che permettono il passaggio del sapere stesso da un uomo all'altro, dall'ambiente all'uomo e anche nel rapporto uomo - natura.”⁷⁶

⁷³ Morin Edgar, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina Editore, Milano, 2000, pag. 5

⁷⁴ Morin Edgar, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina Editore, Milano, 2000, pag. 10

⁷⁵ Dallari Marco, *Guardare intorno*, La Nuova Italia, Firenze, 1986, pag. 16

⁷⁶ Dallari Marco, *Guardare intorno*, La Nuova Italia, Firenze 1986, pag.17

Ma è Daniel Goleman che punta l'attenzione delle sue ricerche sulla capacità di comunicare, intesa come modalità anche dell'imparare, con una forte dotazione di contenuti non solo culturali, ma soprattutto emotivi ed affettivi, che se gestiti male, compromettono gli interventi educativi a qualsiasi età.

Per questo diventa prioritaria in Goleman la ricerca di un'educazione emotiva che si basa sul processo comunicativo. Il riconoscimento e la convalida delle emozioni ubbidisce alle leggi dell'empatia e dei modi e linguaggi che la caratterizzano. Goleman ritiene che i contenuti dell'insegnamento emotivo siano l'autoconsapevolezza, cioè il riconoscimento delle proprie emozioni; il controllo, cioè la comprensione delle implicazioni delle emozioni e l'accettazione e il superamento attivo delle emozioni negative; l'empatia, cioè l'abilità sociale fondamentale per assumere e comprendere il punto di vista altrui.

Questo tipo di insegnamento fa parte di quella che l'autore chiama "Scienza del Sé"⁷⁷, programma educativo sperimentale già in opera in alcune scuole statunitensi.

Questo programma si basa principalmente sulla comunicazione e ha come obiettivo di fornire quelle abilità essenziali come la sicurezza di sé e l'ascolto attivo necessari per saper stare al mondo.

È Jerome Bruner che, riprendendo un pensiero di Dewey relativo alla definizione dell'educazione come strumento di riforma e progresso sociale, revisiona quel credo pedagogico in funzione della situazione contemporanea. Bruner sottolinea proprio che "L'educazione non deve soltanto trasmettere una cultura, ma deve anche portare a contatto con visioni del mondo diverse da quella cultura, e spingere l'individuo ad esplorarle."⁷⁸

È così che l'educazione può tendere "a sviluppare la sensibilità e la forza della mente"⁷⁹ tramite alcuni compiti, come trasmettere ad ogni persona ciò che fa parte della cultura di appartenenza, e come sviluppare processi

⁷⁷ Goleman Daniel, *Intelligenza emotiva. Che cos'è. Perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano 1996, pag. 303

⁷⁸ Bruner Jerome, *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1968, pag. 156

⁷⁹ Bruner Jerome, *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1968, pag. 154

intellettivi utili a permettere ad ognuno di differenziarsi, grazie alle innovazioni, per crearsi un sapere personale. Solo così si può pensare ad una partecipazione della cultura in vista della creazione del proprio punto di vista e non solo per il progresso della società, ma per ogni persona.

Ecco perché è necessario promuovere un sapere “organizzato”⁸⁰ per cui il soggetto sia in grado di padroneggiare le conoscenze che derivano dall’incontro con la cultura.

È sempre Bruner a sottolineare:

“una cosa è diventata per me sempre più chiara nel proseguire le indagini sulla natura della conoscenza: l’apparato convenzionale dello psicologo (sia i suoi strumenti di indagine, sia i mezzi concettuali da lui usati per interpretare i dati che ha a disposizione) non riesce ad esplorare tutte le vie di accesso alla psiche; una di esse resta inesplorata, ed è una via di accesso il cui mezzo di comunicazione sembra essere la metafora, cioè lo strumento conoscitivo offerto dalla “mano sinistra” , [...] è mia impressione, osservando me stesso e i miei colleghi, che questo passare gradualmente da intuizioni metaforiche ad ipotesi controllabili sia un processo continuo.”⁸¹

Se si prova ad unire le ipotesi di Bruner e Morin si avrà questa teoria: solo se la mente possiede la struttura di un contenuto si potrà dominare una materia, ma non può dirsi altrettanto se si cerca di possedere i contenuti nella loro interezza. Quindi una “testa ben fatta” (Morin, 2000) sarà quella in grado di gestire dei contenuti grazie alla comprensione delle strutture che li caratterizzano, mentre una testa riempita di contenuti senza alcuna organizzazione sarà solo “una testa ben piena” (Morin, 2000), incapace di riutilizzare ciò che le appartiene.

È importante il passaggio che Bruner dedica alla forma di insegnamento che incoraggia il bambino a conoscere, perché è mediante la personale scoperta

⁸⁰ Bruner Jerome, *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1968, pag. 163

⁸¹ Bruner Jerome, *op. cit.* pag. 22

che si crea “una relazione unica fra la conoscenza e il suo possessore,”⁸² relazione che può raggiungere quel livello di comprensione tale da permettere di creare prodotti nuovi, così incontrando anche quello che viene chiamata la sorpresa.

La scoperta e la sorpresa sono le due facce della stessa medaglia: l’azione educativa mediante l’azione euristica.

L’euristica viene perseguita mediante le operazioni della scoperta e della sorpresa in quanto entrambe implicano uno sforzo di ricerca, che è quell’esercizio di soluzione dei problemi attivabile tramite una riorganizzazione dei fatti basata sulla scelta.

Allontanarsi dal modello della testa “ben piena” per una “ben fatta” implica inoltre la necessità di liberare il bambino dal controllo immediato dell’adulto tramite il processo di punizione- ricompensa.

Tale meccanismo non permette al bambino di trasformare l’apprendimento in efficienti strutture di pensiero, capaci di creare collegamenti con il resto della “vita conoscitiva”⁸³.

Così facendo si attiva un’educazione che porta all’autonomia del bambino, in modo che possa vivere l’apprendimento come una continua scoperta.

“Soltanto esercitandosi alla soluzione dei problemi e grazie allo sforzo della scoperta si [...] (può) apprendere l’euristica, cioè l’arte e la tecnica dello scoprire: più una persona si è esercitata in tal senso, più è in grado di generalizzare ciò che ha appreso traducendolo in uno stile di ricerca e di soluzione dei problemi applicabile a tutti i compiti che possa incontrare o quasi a tutti.”⁸⁴

1.2.6 L’arte come linguaggio

Il modello pedagogico sotteso nel paragrafo dedicato ai bambini e l’educazione all’arte sottolineano alcune caratteristiche dei processi della

⁸² Bruner Jerome, *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1968, pag.114

⁸³ Bruner Jerome, *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1968, pag. 121

⁸⁴ Bruner Jerome, *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1968, pag. 122

conoscenza nel campo dell'arte stessa. Ma c'è da chiedersi se alcune modalità del lavoro educativo nell'arte possano essere simili a quelle di altri saperi, visto che in alcune occasioni ci si è confrontati con l'ambito umanistico e quello scientifico. Non solo: esiste la possibilità per l'arte per interpretarla con codici analoghi a quelli verbali?

Se finora si sono esplorate alcune potenzialità conoscitive dell'arte, ora si deve necessariamente verificare se l'arte abbia possibilità interpretative simili a quelle di altre discipline.

Già, in modo eccellente, Omar Calabrese ha ricercato possibili risposte, affrontando tesi di semiologi, di filosofi e di storici. La difficoltà, soprattutto italiana, è determinata dalle considerazioni di storici e critici tradizionali, di derivazione crociana, nell'eliminare dall'artisticità le varie tipologie di espressione o il concetto individualista di "ineffabilità" e "irripetibilità". Ma ci sono altre considerazioni ancora da fare.

Se Benveniste ha definito fallimentare la ricerca di un paragone con la struttura linguistica verbale, nell'ipotesi di "arte come sistema dei segni" (Benveniste, 2000), è perché "ogni sistema semiotico che riposi su dei segni deve necessariamente comportare un repertorio finito di segni, delle regole di disposizione che ne governino le figure indipendentemente dalla natura o dal numero dei discorsi che il sistema permette di produrre. Nessuna delle arti plastiche considerate nel loro insieme sembra riprodurre un tale modello"⁸⁵, anche se altri hanno cercato una soluzione nel definire l'arte come "una delle comunicazioni visive"⁸⁶.

Omar Calabrese conclude il suo attento excursus nella semiotica, approvando il valore di testo, e non di sistema di segni, per l'opera d'arte, parallelo a quello usato nel campo letterario.

⁸⁵ Benveniste Èmile, *Natura del segno linguistico*, in *Problemi di linguistica generale*, Il Saggiatore, Milano 1994, pp. 61-69

⁸⁶ Benveniste Èmile, *op.cit.*, pp. 61-69

Perché tutti questi approfondimenti prima di iniziare ad entrare nel campo educativo? Perché l'arte è un nodo fondamentale di molte discipline ambientate nell'immagine. Prima di qualsiasi inizio di azione didattica c'è la necessità di chiarire l'impostazione metodologica nella trama dei saperi, ad esempio condividendo o meno la tesi di Omar Calabrese.

Le didattiche fondano i propri statuti sui concetti fondamentali delle discipline e sui loro processi di apprendimento, quindi, senza una chiarezza all'origine delle scelte, la professionalità è depauperata di una forza, quella culturale, di un'azione educativa che abbia chiari sia i momenti fondamentali del sapere che quelli metodologici dei processi educativi.

Si è lavorato tanto su nuove metodologie e sistemi educativi, ma non si deve dimenticare che i concetti fondamentali delle didattiche poggiano sui nuclei dei saperi.

Se nella tradizione della scuola italiana insegnare discipline come arte o disegno significava sviluppare negli studenti capacità manuali e visive, attraverso un esercizio meccanico, ora pedagogisti ed educatori, insieme a chi studia la teoria dello sviluppo delle intelligenze, chiedono nuove esplorazioni conoscitive, con aperture interdisciplinari, con attenzione ai rapporti tra diversi codici e diversi sistemi di comunicazione, con collegamenti tra diversi linguaggi.

È proprio questa richiesta che rende sempre più importante la dimensione progettuale didattica sia per la professionalità del docente che per la qualità dell'apprendimento nel contesto della classe. Nuclei dei saperi e concetti fondamentali delle didattiche devono lavorare insieme, perché “lo sviluppo di un curriculum a struttura modulare deve far corrispondere i moduli ai nodi di comunicazione disciplinare, che costituiscono i punti in cui ogni disciplina si dichiara esperta nella conoscenza o trasformazione dei fenomeni o dei fatti sui quali indaga.”⁸⁷

⁸⁷ Margiotta Umberto, seminario SSIS Veneto, 29 gennaio 2001, a.a. 2000/2001, registrazione degli atti

Nel contesto attuale, sicuramente complicato da costanti cambiamenti in atto nella scuola italiana, rimane forte l'individuazione di due parole chiave della progettazione didattica, intesa come programmazione flessibile degli apprendimenti in relazione alla centralità dell'alunno: curricolo e modularità, dove modulo si qualifica per essere un segmento della progettazione che può spostarsi, a seconda dei requisiti degli studenti o delle esigenze della progettazione interdisciplinare, nel percorso del curricolo, non più sequenziale, ma determinato dal profilo formativo di riferimento. Il modulo è luogo di un'azione didattica collocabile in spazi e tempi diversi, in base alle necessità dell'apprendimento e dello sviluppo curricolare.

Nel campo delle didattiche ambientate nell'immagine restano importanti le ricerche pubblicate nel 2000 negli *Annali della Pubblica Istruzione*, dove si legge che l'obiettivo generale era "educare all'arte e all'immagine come linguaggio" e l'obiettivo formativo era "far acquisire un metodo critico ed un lessico adeguato alla comprensione dell'opera d'arte"⁸⁸, in modo tale da far sì che lo studio dei linguaggi dell'immagine e dell'arte diventassero basilari per tutte quelle discipline che leggono e interpretano l'opera d'arte. Opera d'arte intesa, quindi, come documento materiale, documento storico, documento linguistico. Lo studio dei beni culturali, a partire da quelli del proprio territorio, diventa, in quest'ottica, momento forte della cultura, cultura di cui l'arte è un aspetto.

Questo contesto è molto interessante per affrontare una didattica dell'arte che sia significativa di educazioni e formazioni intese come percorsi di interpretazione dell'opera d'arte e di trasformazioni dell'idea dell'opera.

È ormai storica la premessa che Giulio Carlo Argan scriveva nel 1988 per i volumi di *Storia dell'arte italiana*, pubblicati dalla Sansoni:

"L'arte è una cultura i cui concetti sono espressi in immagini invece che in parole; e l'immaginazione non è che una fuga dal pensiero, è un pensiero

⁸⁸ AA.VV., *Annali della Pubblica Istruzione*, n.5-6, Le Monnier, Roma 2000

altrettanto rigoroso che il pensiero filosofico o scientifico. Per intendere la struttura e i processi bisogna studiare le opere d'arte: l'arte è al livello più alto del pensiero immaginativo, come la scienza al livello più alto del pensiero razionale.”

Le didattiche possono girare intorno all'arte, come dice De Bartolomeis, un'arte come luogo, spazio e percorso, un'arte usata anche come pretesto didattico trasversale alle discipline, come luogo dell'azione interdisciplinare, come uscita nel territorio o indagine su una realtà circoscritta ma appartenente all'ambiente dello studente.

Perché la coscienza del patrimonio culturale è coscienza di identità e l'esperienza didattica può aiutarla a crescere, anche per evitare quello che diceva Norberto Bobbio: “Noi italiani- diceva all'incirca Bobbio- daremmo a chi ci osserva l'impressione di sapere benissimo come dovrebbero essere le cose, ma di non sapere affatto come sono [...] È stato proprio il ‘come sono’ che ha perso il suo confronto con il realismo, magari confondendosi anche con una letteratura dove l'attesa, la speranza progettuale, insomma si vestivano di un colore ottativo piuttosto che divenire critica reale e durevole.”⁸⁹

1.2.7 L'arte come esperienza cognitiva

L'arte è oggetto di una approfondita ricerca di Luciano Pilotti, che così la definisce⁹⁰:

“L'arte è tuttavia una forma specifica di esperienza cognitiva. Una esperienza che, seguendo quanto abbiamo detto, ha due caratteristiche peculiari:

- si lega in modo non prevedibile e creativo al contesto del fruitore;
- permette di rileggere il terreno di condivisione che lega produttore e fruitore all'interno di una comune storia biologica, antropologica e

⁸⁹ Emiliani Andrea, *Il caso Italia*, premessa a *L'Italia dei musei. Indagine su un patrimonio sommerso*, Electa, Milano 1991, in Roland Schaer, *Il museo tempio della memoria*, Electa Gallimard, Trieste 1996, pag. 139

⁹⁰ Pilotti Luciano, *Conoscere l'arte per conoscere*, CEDAM, Padova 2003, pag. 722

culturale, portandoli a scoprire nell'esperienza artistica comuni radici semantiche e comunitarie.”⁹¹

Lo stesso Bruner ci aveva già abituati a leggere l'esperienza artistica attraverso un aspetto definito “integrazione dell'esperienza”⁹², cioè l'aspetto che consiste nella possibilità insita nell'arte di fondere le espressioni dell'idea in una forma.

“Anche in pittura le espressioni dell'impulso e del sentimento, staccandosi dalle convenzioni stilizzate, possono inaspettatamente fondersi in una forma, e allora abbiamo lo stesso tipo di ricombinazioni che abbiamo in poesia”.⁹³

In questo senso l'arte viene considerata non solo nella sua funzione rappresentativa, ma anche per la sua funzione sociale e referenziale.

“L'arte è soluzione dei problemi, creazione di mondi, invenzione, abilità esecutiva, uso dell'intelligenza e del sentimento, bisogno estetico, mezzo educativo, memoria storica, diletto, catarsi, sofferenza, fatica, ricerca, fantasia, comunicazione, espressione di valori, di qualità, di idee, di sentimenti, di concezioni, di ipotesi ed è tante altre cose ancora che ne fanno un luogo privilegiato di esercizio, di addestramento, di potenziamento, di manifestazione della cognizione umana. L'arte è conoscenza e comprensione del mondo”.⁹⁴

Le esperienze tramite l'arte si sintetizzano attraverso la costruzione di simboli che potenzialmente aiutano la costruzione di categorie che cercheranno nuove esperienze. Questo processo inventivo, comune alla scienza, non segue però le regole della logica, perché arriva ad un'immagine “che connette realtà precedentemente sperimentate come separate, una immagine che getta un ponte tra razionalità e impulso”.⁹⁵ Le diverse esperienze vengono unite nella metafora che “congiunge esperienze dissimili

⁹¹ Pilotti Luciano, *op. cit.*, pag. 722

⁹² Bruner Jerome, *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1968, pag. 92

⁹³ Bruner Jerome, *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1968, pag. 93

⁹⁴ Argenton Alberto, *Arte e cognizione. Introduzione alla psicologia dell'arte*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996, pag. 320

⁹⁵ Bruner Jerome, *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1968, pag. 94

trovando l'immagine o il simbolo che le unisce ad un livello di significazione emotiva più profondo".⁹⁶

Oltre alla metafora evocatrice di emozioni, l'arte ha in comune con il sapere scientifico anche l'economia, cioè quell'aspetto che consente di far distinguere la "metafora riuscita artisticamente da ciò che è soltanto floridamente artificioso e semplicemente "stravagante".⁹⁷

In questa fase di metafora economica diventa importante sia il creatore che l'osservatore, perché ogni processo che riguardi una scoperta e una sorpresa produttiva è azione euristica ed implica una comunicazione attiva. È su questo piano triangolato tra artista- opera- fruitore che si rende possibile la comunicazione.

Nel contesto dell'arte moderna e contemporanea, a causa del fattore di complessità culturale in fieri, aumenta la necessità di mettere in moto, nel mondo dell'educazione, il processo di trasformazione dell'arte in vissuto, processo che Dallari chiama "girandola ermeneutica".

Dallari riprende questo concetto dalla teoria del "circolo ermeneutico dell'estetica"⁹⁸ dello studioso Hans Robert Jauss. Secondo Jauss "l'opera di ciascuno può diventare l'orizzonte che dischiude il senso del mondo a partire dalla visuale dell'altro".⁹⁹

Il concetto di circolo ermeneutico nasce, a sua volta, all'interno delle teorie fenomenologiche che si occupano di ermeneutica, cioè dell'arte o tecnica dell'interpretazione, esercizio trasformativo e comunicativo. Sono i filosofi Heidegger e Gadamer a sottolineare come l'esperienza ermeneutica sia riconducibile al linguaggio e alla comunicazione come fondamento del pensiero e della rappresentazione.

La trasmissione di un messaggio implica quindi una trasformazione, un'esperienza ermeneutica tra i soggetti in rapporto comunicativo.

⁹⁶Bruner Jerome, *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1968, pag. 95

⁹⁷Bruner Jerome, *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma 1968, pag. 96

⁹⁸Dallari Marco, *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze 1998, pag. 29

⁹⁹Dallari Marco, *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze 1998, pag. 29

Trasformazione che implica comprensione e ascolto, intesi come decodificazione del messaggio, “decostruzione del testo”.¹⁰⁰

“L’idea di ermeneutica come ascolto è proprio la valorizzazione di una distanza temporale e spaziale che esiste sempre fra emittente e ricevente. Una distanza che riempie ogni testo di mistero.”¹⁰¹

È in questo senso che Dallari afferma la superiorità, rispetto alla spiegazione, dell’idea di comprensione che ha origine dal fatto che il soggetto ha le sue radici nel contesto della vita e della cultura, delle relazioni e del mondo da cui non si può scindere.

L’uomo partecipa, come l’arte, del fluire del circolo ermeneutico e in questo circolo non esiste un centro ma un fluire, non esistono spiegazioni ma comprensioni, continui arricchimenti, trasformazioni costruttive. “C’è l’incontro di due orizzonti, che si fonde in un orizzonte nuovo”.¹⁰²

Solo con questa impostazione circolare è possibile ipotizzare un processo conoscitivo tramite l’arte, che è il fondamento delle ricerche di Dallari nel rapporto tra estetica e pedagogia, visto come un rapporto che può far costruire atteggiamenti consapevoli fatti di riconoscimenti, stupori, condivisioni, trasformazioni che possono “estendersi a tutto il rapporto con ogni possibile altro da sé”.¹⁰³

L’idea di Dallari è insita in questa ricerca di una pedagogia che, attingendo dalle categorie fenomenologiche di intenzionalità e intersoggettività, promuove un farsi culturale, storico e personale, “in una dimensione di divenire”¹⁰⁴.

Questa nuova condizione di estetica è ricercata da Luciano Anceschi, che antepone a tutto l’idea dell’opera d’arte come in fieri, come “ricerca”¹⁰⁵ e l’idea di poiesi come potere creativo dell’uomo. In questo senso l’opera d’arte è un processo in cui sono coinvolti allo stesso modo artista e fruitore

¹⁰⁰Dallari Marco, *L’esperienza pedagogica dell’arte*, La Nuova Italia, Firenze 1998, pag. 30

¹⁰¹Dallari Marco, *L’esperienza pedagogica dell’arte*, La Nuova Italia, Firenze 1998, pag. 31

¹⁰²Borgna Eugenio, *Le intermittenze del cuore*, Feltrinelli, Milano 2003, pag. 44

¹⁰³Dallari Marco, *L’esperienza pedagogica dell’arte*, La Nuova Italia, Firenze 1998, pag. 23

¹⁰⁴Dallari Marco, *L’esperienza pedagogica dell’arte*, La Nuova Italia, Firenze 1998, pag. 10

¹⁰⁵Dallari Marco, *L’esperienza pedagogica dell’arte*, La Nuova Italia, Firenze 1998, pag. 12

in un rapporto di “collaborazione”¹⁰⁶. Ecco svelato l’anello che congiunge il processo artistico a quello educativo: se la scoperta e la sorpresa bruneriana dell’arte coinvolgono ugualmente chi produce l’opera e chi la guarda, il circuito conoscitivo permette all’opera di essere ‘ascoltata’ in modi diversi, ma soprattutto permette continue trasformazioni nella comprensione dell’opera d’arte e del suo significato.

“Il processo poetico all’interno del quale l’arte si genera e che è al contempo il motore più potente e più importante di questo processo, fa sì che critica e didattica possano marciare all’unisono, volani di questo motore che permette a ciascuno, anche il più umile e il più piccolo soggetto coinvolto di questo processo, di attivare quel fenomeno che Anceschi definiva ‘collaborazione con la poesia’”.¹⁰⁷

“Scopriamo così che l’arte, mentre sollecita la nostra sensibilità, forma il nostro modo di immaginare e di pensare, crea conoscenza del mondo e influenza il modo in cui ciascuno vede e interpreta, conosce il mondo stesso. Così bambini ai quali sono state mostrate e commentate opere della Pop Art, immetteranno nei disegni dei loro paesaggi l’elemento metropolitano delle insegne, degli oggetti, della dimensione industriale, perché avranno imparato a vedere e pensare il mondo secondo un nuovo paradigma.

Perché la conoscenza, non dimentichiamolo, è proprio il rapporto tra i due processi che chiamiamo pensare e sentire. Dal loro incontro nasce ciò che chiamiamo sapere. Un sapere che è sempre lo stesso anche se viene indagato con strumenti e atteggiamenti diversi dall’estetica e dalla logica.”¹⁰⁸

“Ricorrere all’arte, alla poesia, ai loro simboli e alle loro metafore per parlare di noi e del mondo significa allora capire che non c’è niente da capire, ma tanto da scoprire e “comprendere” e che il bello del mondo non

¹⁰⁶Dallari Marco, *L’esperienza pedagogica dell’arte*, La Nuova Italia, Firenze 1998, pag. 15

¹⁰⁷Dallari Marco, *L’esperienza pedagogica dell’arte*, La Nuova Italia, Firenze 1998, pag. 14- 15

¹⁰⁸Dallari Marco, *L’arte per i bambini*, in Cristina Francucci, Paola Vassalli (a cura di), *Educare all’Arte*, Electa, Milano 2005, pag. 23

sono i conti che tornano, le regole e le uguaglianze, ma proprio le sorprese e la scoperta delle differenze.”¹⁰⁹

Il recente saggio di Paul Dumouchel, *Emozioni, saggio sul corpo e il sociale*, 2008, traccia una teoria delle emozioni sulla base di una precisa proposta di teoria emozionale del legame sociale e può divenire asse di riferimento all’ipotesi di formazione esperienziale che ha come base di partenza l’arte come esperienza cognitiva.

L’arte va ‘ascoltata’ con tutti i sensi, perché le nostre intelligenze possono usare tutte le capacità di relazione con il mondo a partire dai sensi, con l’aiuto di un percorso di alfabetizzazione che non è solo di tipo visivo ma anche pratico. Non è insomma solo quel “quality Instinct” (2007) di Maxell L. Anderson, direttore dell’Indianapolis Museum of Art, che sviluppa l’occhio per l’arte o istinto alla qualità (come prerogativa della leadership di successo), attraverso un percorso che insegna a riconoscere le caratteristiche di base di un capolavoro, dove ci si equipaggia per godere dell’arte ma anche per valutare tutto ciò che è visivo, si tratti di pittura, di design, di manufatto, da scegliere o da vendere. Attraverso un breve ma intenso viaggio nella storia dei capolavori dell’arte, Anderson approfondisce l’idea di affinare un “istinto alla qualità”, ricerca la possibilità di alfabetizzare lo sguardo e di imparare a riconoscere le differenze qualitative degli oggetti d’arte, così come degli altri prodotti che si vedono sul mercato.

Ma questa è visione: importante e necessaria, ma non può essere lasciata sola.

Perché solo l’abito che l’esperienza ti fa indossare permette tras-formazioni nei comportamenti: ecco perché si parla di esperienza e non solo di visione dell’arte. Le formazioni sono la costruzione di forme nuove di azioni: ecco il senso dello scrivere tras-formazioni e non trasformazioni.

¹⁰⁹Dallari Marco, *op. cit.* pag 24

Dove avvengono le trasformazioni? Nei laboratori risponde Francesco De Bartolomeis:

“La didattica è nemica dell’arte e di chi vuole capirla e praticarla. I percorsi conoscitivi e produttivi non sono lineari ma sistemici, reticolari con molte incognite e irregolarità. Chi pratica l’arte per scopi educativi generali non può non comportarsi come gli artisti, e questo ci pone di fronte a una molteplicità imprevedibile di procedimenti. La didattica manca di strumenti capaci di fronteggiare la variabilità, di mettersi su percorsi creativi che includono intuizione, coincidenze, caso.

Certo l’arte per la varietà delle sue tipologie, per i contenuti dei simboli che accoglie, per le caratterizzazioni stilistiche che produce ha grandi potenzialità quanto a sviluppare le intelligenze. Accolgo il plurale perché indica che i benefici di una cultura attiva dell’arte interessano campi molto diversi. Sono in questione quindi poteri mentali con capacità di transfer, cosa che assegna all’arte un ruolo importante nella creazione di condizioni favorevoli quale sia l’area di problemi a cui gli strumenti mentali vengono applicati.

L’arte apre la mente, moltiplica i punti di vista, sovverte stereotipie percettive e rappresentative, incrementa in quantità e in qualità le variabili con cui costruire sistemi, modelli, dà abilità progettuali e tecniche, è esperienza di enigmi che portano poesia. Molte le testimonianze di artisti - tra gli altri Kandinsky e Klee - di un valore X senza cui si resta alle soglie dell’arte. L’arte si addentra in strati di profondità fino ad allora restati nel buio cieco ma mai destinati a illuminarsi permanentemente. [...]

Nella pratica educativa è operante la connessione esperienza dell’arte-sviluppo delle intelligenze? È significativo: l’arte, anche come produzione personale, ha un ruolo importante nella scuola dell’infanzia mentre scade progressivamente di valore nei gradi ulteriori dell’educazione.

L’arte ha una funzione necessaria se riesce a configurarsi come ricerca, se collega progettualità, conoscenze di materiali, abilità tecniche e affinamento emotivo, e insieme stabilisce rapporti con altri campi di conoscenza e di attività. Ma ecco presentarsi la complicazione di domande

che generano altre domande. Non possiamo non chiederci: quali condizioni, competenze, mezzi, procedimenti occorrono perché, anche al di fuori del campo professionale, ci sia vera ricerca artistica.

È corretto parlare di metodo laboratoriale in un'ottica di multidisciplinarietà e di collaborazione, ma la sottolineatura deve circostanziarsi come risposta esplicativa, al di della dichiarazione di buoni propositi. Per tentare di costruire una vera risposta che spieghi, distingua, orienti, occorre individuare e precisare una varietà di elementi concepiti come attrezzature materiali e intellettuali capaci di operare, di produrre.”¹¹⁰

1.2.8 Educazione al conoscere tramite l'arte

Il comportamento di ascolto e di esperienza dell'arte può aiutare le intelligenze a muovere cambiamenti, a sviluppare le intelligenze in percorsi di disponibilità all'innovazione e di capacità progettuali ambientate nella creatività. È la tesi di pedagogisti come Francesco De Bartolomeis e Marco Dallari, ma è anche un campo di riferimento per economisti della conoscenza come Pierluigi Sacco e Enzo Rullani, così come di economisti aziendali come Severino Salvemini e Giovanni Costa o di direttori di Università come Pierluigi Celli o di designer come Bruno Munari.

Ma è anche un asse di direzione della neuroestetica che con Semir Zeki sta indagando sulla formazione dell'immagine nel nostro cervello: interessante questa strada che ricerca l'intelligenza estetica in un'area del cervello più matissiana o più vicina alla pittura di Mondrian.

Come avviene questa relazione di senso tra sviluppo delle intelligenze e strategie di sviluppo economico o di sviluppo territoriale, tra potenzialità del capitale umano e arte? E soprattutto come può accadere in territori diversi, come quello dell'impresa o della pubblica amministrazione? Ed in risorse umane che non sono più dei bambini?

¹¹⁰ De Bartolomeis Francesco, introduzione al convegno di inaugurazione di C4 a Caldogno, 31 ottobre 2006, registrazione degli atti a cura di Elena Ciresola, conservati in Biblioteca Comunale a Caldogno (Vicenza)

La considerazione alla base di questo passaggio è su due piani: uno è dedicato all'impostazione fenomenologica della conoscenza (di cui Jerome Bruner è riferimento), l'altro è legato all'importanza delle intelligenze che possono sviluppare disponibilità al cambiamento ed innovazione tramite la creatività (di cui Bruno Munari può essere riferimento).

La creatività è vista in termini di azione euristica, sulla base delle impostazioni di Jerome Bruner, che analizza il processo creativo come una rielaborazione originale di dati già culturalmente posseduti dal soggetto. L'atto che secondo Bruner sta alla base di un'azione creativa, è quello che produce una "sorpresa produttiva". L'autore sottolinea che non si tratta di un processo meccanico riconducibile a regole o algoritmi ma che riguarda il coinvolgimento del soggetto in un'azione di valutazione e di scelte personali. La sorpresa è il prodotto di un atto creativo.

Ogni intervento educativo che voglia far acquisire gli strumenti per costruire un sapere autentico deve considerare la caratteristica dei codici che l'allievo utilizza per ricostruire e comunicare la propria storia. In questo senso educare alla creatività significa dare la possibilità all'allievo di utilizzare la memoria del passato per scoprire e reinventare nuovi modi di comunicazione interpersonale e nuovi modi di stare al mondo.

Significa permettere che tutto ciò che viene costruito sia legato non solo "sull'affermazione del sé come individuo, ma sulla creazione di spazi culturalmente aperti in cui sia possibile vivere autenticamente [le proprie] connotazioni sociali e culturali."¹¹¹

Se Jerome Bruner fonda la sua ricerca sulle potenzialità delle intelligenze dal punto di vista pedagogico, Bruno Munari sviluppa la ricerca a partire dalla capacità progettuale del designer che realizza prodotti innovativi in funzione della qualità della vita. Bruner e Munari testimoniano che le loro

¹¹¹Dallari Marco, *Il linguaggio grafico pittorico nella scuola dell'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze, 1976, pag. 51

ricerche conducono, insieme, ad una teoria dello sviluppo delle intelligenze tramite la creatività.

La “sedia per visite brevi” non è solo una grande idea innovativa, ironica e una destabilizzante risposta alla frenesia della vita, ma è un manifesto della fantasia, immaginazione, creatività, parole che il designer italiano trasforma in oggetti e in percorsi nuovi di progettazione educativa.



Bruno Munari, *Sedia per visite brevi*, 1945,
Singer riedizione Zanotta 1991

I concetti che Bruno Munari rappresenta con oggetti e con nuovi percorsi educativi sono:

- “fantasia”: tutto ciò che prima non c’era anche se irrealizzabile.¹¹²
- “invenzione”: “tutto ciò che prima non c’era ma esclusivamente pratico e senza problemi estetici”.¹¹³
- “creatività”: “tutto ciò che prima non c’era ma realizzabile in modo essenziale e globale.”¹¹⁴
- “immaginazione: La fantasia, l’invenzione, la creatività pensano, l’immaginazione vede.”¹¹⁵

¹¹²Munari Bruno, *Fantasia*, Laterza, Roma - Bari, 1977, pag. 9

¹¹³Munari Bruno, *Fantasia*, Laterza, Roma - Bari, 1977, pag. 11

¹¹⁴Munari Bruno, *Fantasia*, Laterza, Roma - Bari, 1977, pag. 13

¹¹⁵Munari Bruno, *Fantasia*, Laterza, Roma - Bari, 1977, pag. 15

Il valore delle potenzialità intellettuali, insite nelle nuove rappresentazioni dei concetti da parte di Munari, è implementato dall'appartenere ad una comunità: “Una persona creativa prende e dà continuamente cultura alla comunità, cresce con la comunità.”¹¹⁶

La trasformazione continua, attivata dalla creatività, non riguarda solo le idee e il pensiero ma necessita di luoghi e materiali attraverso cui costruire nuove vite.

“L'individuo creativo è quindi in continua evoluzione e le sue possibilità creative nascono dal continuo aggiornamento e dall'allargamento della conoscenza in ogni campo. Una persona senza creatività è una persona incompleta.”¹¹⁷

Questa creatività, secondo Munari, va costantemente stimolata per aiutare la società ad avere una forma più aperta e libera. In questo senso l'intervento educativo è di fondamentale importanza soprattutto per i bambini più piccoli, che per formarsi hanno bisogno di sperimentare giochi e attività liberi da condizionamenti, ma soprattutto senza modelli da copiare. In questo modo l'esperienza artistica diventa esperienza creativa, esperienza di un fare che continuamente si reinventa facendo.

Il fare non si limita all'esercizio della pluralità di sensi e intelligenze, “ma accanto al momento del fare, del produrre, viene messo in risalto anche quello del vivere a contatto col mondo e con i nostri simili, dell'apprezzare i piaceri del cibo, dei vestiti, dei sani esercizi fisici; o se si vuole, del «fare» ma in un'accezione assai larga, non assorbita dall'idea del produrre un oggetto più o meno nobile.”¹¹⁸

È questo percorso del fare in modo creativo che può accompagnare gli adulti ad una sorpresa non solo intellettuale, ma anche produttiva, ‘sorpresa’ intesa come una nuova disponibilità delle intelligenze a lavorare in un sistema educativo e formativo dedicato al conoscere attraverso l'arte: “conoscere l'arte per conoscere”.¹¹⁹

¹¹⁶Munari Bruno, *Fantasia*, Laterza, Roma - Bari, 1977, pag. 121

¹¹⁷Munari Bruno, *ibidem* pag. 121

¹¹⁸Barilli Renato, *Corso di estetica*, Il Mulino, Bologna, 1989, pag. 23

¹¹⁹ *Conoscere l'arte per conoscere* è il titolo dell'opera di Luciano Pilotti già citata

1.3 DALL'EDUCAZIONE "ALL'ARTE" ALL'EDUCAZIONE "CON L'ARTE"

1.3.1 Educazione 'con' l'arte nella strategia scolastica

“Elemento cruciale per l'apprendimento e per la motivazione all'apprendimento è dato dalla qualità delle esperienze che insegnanti e studenti realizzano in relazione alle aree di studio. I saperi offrono i materiali dell'imparare, ma acquistano significato (e praticabilità, anche operativa) in rapporto a come vengono collocati dentro il tessuto delle diverse forme linguistiche e delle strutture teoriche” (Roberto Maragliano, 1997)

Pur essendo un documento non recentissimo, la sintesi del lavoro, durato da metà gennaio a metà maggio 1997, curato dalla Commissione dei Saggi, *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni* (Annali Pubblica Istruzione, n.78, Roma, 1997), aveva come compito di definire quali cose insegnare e perché. Quaranta osservatori del mondo, come li definisce Roberto Maragliano, di provenienza molto eterogenea, che dovevano dare risposta al più semplice degli interrogativi: perché si mandano i ragazzi a scuola, per imparare che cosa?

Leggere l'esito della documentazione è impegnativo, complesso e problematico, ma assolutamente interessante per chi insegna a scuola, come questa breve citazione esprime bene: “Compito prioritario della nuova scuola è la creazione di ambienti idonei all'apprendimento che abbandonino la sequenza tradizionale di lezione, studio individuale, interrogazione per dar vita a comunità di discenti e docenti impegnati collettivamente nell'analisi e nell'approfondimento degli oggetti di studio e nella costruzione dei saperi condivisi.”

Se la ricerca degli elementi portanti nell'epistemologia di ogni sapere è centrale, le didattiche disciplinari, per poter lavorare insieme, devono definire strategie comuni, condividendo i nodi concettuali disciplinari e le metodologie dell'apprendimento/insegnamento.

L'interdisciplinarietà permette e coordina il lavoro di ricerca, tra docenti e tra studenti, valorizza le relazioni tra le discipline di studio, con i loro campi di significato, organizza procedure flessibili per l'apprendimento, consentendo una taratura individuale dell'insegnamento.

Parlare di interdisciplinarietà significa parlare di “ecosistema disciplinare”¹²⁰, come dice Franco Frabboni, anche in relazione ai sistemi delle discipline, che normalmente sono in conflitto metodologico. La scuola della riforma è però chiamata a far interagire i sistemi disciplinari e didattici, per sconfiggere quel nozionismo che è ancora ben saldo nella tradizione scolastica del nostro paese.

Se questa è la logica, allora ci si addentra in un altro tema caro al dibattito sulla riforma, perché la scuola ha un suo spazio di ricerca, che deve stabilire il rapporto “tra modalità di apprendimento e la serie dei contenuti interessanti il suo stesso sviluppo”¹²¹.

La sfida per la scuola è di far emergere la relazione tra stili di apprendimento, individuali e di gruppo, e proposte della cultura, organizzando il sapere scolastico.

Un ambiente interessante per sperimentare questa sfida della scuola, dal punto di vista dell'interdisciplinarietà, è il territorio, che permette incontri tra i saperi, con le specificità d'aula e le proposte culturali del territorio, con proprie specificità identitarie. Come? Sperimentando azioni sul territorio che permettano di verificare le operazioni d'aula, definendo meglio alcune direzioni di senso delle discipline scolastiche.

L'arte, soprattutto quella verificabile direttamente nel territorio di appartenenza, può diventare strumento strategico per un'educazione interdisciplinare. Ecco perché si utilizza attenzione nel definire strategie per l'educazione CON l'arte e non solo ALL'arte, perché si cerca di lavorare

¹²⁰Frabboni Franco, *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni*, Annali Pubblica Istruzione, n. 78, Roma, 1997, pag. 39

¹²¹Frabboni Franco, *op. cit.*, pag. 41

attraversando il campo dell'arte che è disponibile a mettersi in gioco offrendo visuali diverse della realtà, sempre per mezzo di rappresentazioni dell'idea. Con questo non si vuole eliminare l'obiettivo di conoscere Giotto, ad esempio, ma si vuole far crescere l'attenzione per Giotto tramite motivazioni diverse, oppure si vuole 'usare' Giotto per comprendere una certa storia o per riconoscere alcune società lontane: l'arte infatti può essere uno strumento utile per affrontare conoscenze diverse, insieme a discipline diverse. Il vero *asset* di queste scelte, basate su una trama fatta di nodi concettuali e di metodi, è il coordinamento delle azioni che si fonda sull'interdisciplinarietà.

Perché l'interdisciplinarietà è un dovere? Perché la cultura è ambiente eterogeneo, perché vive di tanti momenti, ma anche perché la scuola può dimostrare il senso delle operazioni che chiede agli studenti attraverso itinerari aperti, che testimoniano e dimostrano valenze culturali di saperi diversi. Allora l'individuazione dei nuclei fondanti delle diverse discipline e la selezione dei contenuti in base ad essi consentono di risolvere anche due problemi difficili con cui ci si può scontrare nella progettazione interdisciplinare.

“Il primo è il problema tra contemporaneità e storicità (se i nuclei sono scelti da noi diventano il filo conduttore con cui ripercorrere e dare senso al passato). Il secondo è la dicotomia tra statuto accademico e statuto didattico-pedagogico delle discipline: assumendo come motori delle varie educazioni i nuclei e come selettori i contenuti, si attribuisce ai moduli, nei quali nuclei e contenuti si fonderanno nel concreto dell'azione didattica, una capacità di assegnare ai curricoli un senso molto più chiaro di quanto non possa fare un'esposizione sequenziale e (falsamente) esaustiva di qualsiasi disciplina”¹²².

¹²² Stupazzini Luciano, *Annali Pubblica Istruzione*, op. cit., pag. 126

Se i nuclei fondanti vengono posti come “concetti fondamentali strutturanti”¹²³ essi determinano la selezione dei contenuti principali di insegnamento.

I nuclei fondanti, in questa dimensione, rappresentano dei formatori di identità per gli studenti, così come l’ambiente dove gli studenti si trovano condiziona l’individuazione dei nuclei fondanti stessi. Questa considerazione è determinante nell’attivare le scelte didattiche nei contesti disciplinari, perché solo la condivisione degli scenari dell’apprendimento e dell’insegnamento permette di costruire itinerari educativi, convinti, ad esempio, del fatto che “le conoscenze che servono non devono essere tutte tenute a mente, ma possono essere lasciate dormienti su supporti esterni, per risvegliarle solo quando servono: l’essenziale è che la banca dati sia disponibile, che il suo utente sappia che esiste, e, soprattutto, che sia in grado di servirsene”¹²⁴.

Se allora l’insieme di arte-territorio-scuola può costruire un nuovo e importante circuito educativo, acquista un valore nuovo l’uso che si può fare della conoscenza dell’arte, perché attraverso essa si possono riconoscere culture, si possono costruire azioni in campi disciplinari diversi, si possono sviluppare i riconoscimenti del proprio territorio e così facendo anche della propria identità territoriale. In questa ottica l’arte si può proporre come un campo disponibile trasversalmente a più saperi, così da essere non solo l’oggetto del processo di conoscenza, ma diventare il pretesto di conoscenze diverse e di azioni interdisciplinari.

1.3.2 Intelligenze e processi

Il modo di considerare, studiare e valutare l’intelligenza è significativamente cambiato rispetto al passato; la visione unitaria o monodimensionale dell’intelligenza è stata in gran parte accantonata a

¹²³ Stupazzini Luciano, *op. cit.*, pag. 128

¹²⁴ Simone Raffaele, *La terza fase: forme di un sapere che stiamo perdendo*, Laterza Bari, 2000, pag. 109

favore di una concezione molto più articolata. La teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner, del 1991, è un esempio per un modello di istruzione fondato sull'individuo. Se finora tutti hanno appreso le stesse cose, insegnate allo stesso modo, Gardner dimostra che così si è privilegiato un solo tipo di intelligenza, quella "logico-linguistica" mentre chi ha un'intelligenza diversamente orientata ne risulta automaticamente svantaggiato.

Molti studiano le diversità delle intelligenze e la loro peculiarità e sviluppi: lo psicologo Robert Sternberg, nel 1985, ha ipotizzato una teoria "triarchica" dell'intelligenza, distinguendo tra analitica, creativa e pratica, dove i compiti previsti sono diversificati in base alle categorie delle intelligenze. Ad esempio, se per un compito analitico serve saper analizzare o saper confrontare, se per un compito creativo è necessario saper supporre o immaginare, se per un compito pratico è indispensabile saper usare o applicare, ne consegue che la struttura dell'insegnamento-apprendimento userà modalità diverse per consentire agli studenti di avere conoscenze e acquisire competenze diversificate.

Con le nuove tecnologie informatiche è più facile centrare l'istruzione sull'individuo, perché si può realizzare contemporaneamente un accesso diversificato alla stessa informazione o si può apprendere attraverso strumenti diversi. Gli psicologi americani Salovey e Mayer, nel 1990, mettono in evidenza il ruolo della sfera emotiva nel facilitare od ostacolare i comportamenti di tipo cognitivo: l'intelligenza emotiva si può insegnare, dato che l'incapacità di gestire efficacemente le emozioni rischia di sabotare le nostre abilità cognitive.

Diventa quindi fondamentale considerare sia gli stili cognitivi e di apprendimento sia le motivazioni della persona in formazione (sia studente che adulto) e riflettere, prima di attivare scelte formative, sulla possibile interazione tra processi di insegnamento e stili di apprendimento.

È importante ricordare che questa ricerca ha delineato un significato nei processi di apprendimento tra scuola, museo e interdisciplinarietà che verrà usato, nel terzo e quarto capitolo, per i protagonisti motivati a meglio conoscere se stessi attraverso la formazione esperienziale mediante l'arte contemporanea.

Il museo, come luogo di sperimentazione e verifica delle conoscenze d'aula, sta proprio dimostrando che è la motivazione la vera causa delle messe in gioco da parte degli alunni fuori dal contesto abituale e che è la sperimentazione laboratoriale lo strumento che attiva i processi di scoperta con gli strumenti dell'arte. Entrare nei punti di vista delle varie opere d'arte tramite modalità di intervento diverse è la chiave strutturale dei percorsi educativi ipotizzati 'davanti all'opera d'arte', sia in mostra sia in museo, e 'dietro all'opera d'arte' a scuola tramite progetti trasversali all'arte stessa (il virgolettato è legato all'aver usato i titoli di due importanti saggi scritti da Federico Zeri- *Dietro l'immagine, 1987*- e Vittorio Sgarbi- *Davanti all'immagine, 2005*-).

Le potenzialità dell'arte si rendono disponibili ad una messa in gioco di un pensiero fatto di tutti i sensi, dove le intelligenze si misurano con punti di vista diversi e provano la dimensione concreta di un'esperienza.

1.3.3 Formazione e intelligenze

La grande novità di queste relazioni tra sviluppi di ricerche in ambiti diversi della conoscenza è legata allo studio dei processi che la mente compie nelle azioni svolte. Sono i processi laboratoriali quelli su cui si fonda la grande novità degli studi sulla mente: le operazioni mentali fatte con le mani aiutano a costruire concretamente la coscienza delle rappresentazioni di ciò che si è e di ciò che si vuole.

La "mano intelligente", teorizzata da Richard Sennet, imposta il percorso della comprensione proprio tramite il dialogo evolutivo tra la mano e il cervello.

“Due secoli or sono, Kant ebbe a osservare *en passant*:”La mano è la finestra della mente.”¹²⁵

La “mano intelligente” permette proprio quella coordinazione che, nel laboratorio con l’arte, è ritenuta basilare: quella tra mano, occhio e mente. “Tale unità ha informato, nel diciassettesimo secolo, gli ideali dell’Illuminismo, ha fondato, nel diciannovesimo, la difesa del lavoro manuale teorizzata da Ruskin. [...] La concentrazione rappresenta il coronamento di una certa direzione dell’evoluzione tecnica della mano.”¹²⁶

La relazione tra mano e cervello vive di esperienza laboratoriale: è un fondamentale principio di questa ricerca.

“Il concetto di esperienza è forse troppo vago nella nostra lingua, ma non in tedesco: il tedesco lo scinde in due parole, *Erlebnis* e *Erfahrung*. La prima indica un evento, un’azione o una relazione che provocano un’impressione interiore; la seconda un evento o una relazione che aprono il soggetto verso l’esterno e richiedono abilità tecniche più che sensibilità. Il pensiero pragmatista ha insistito sulla necessità di non scindere questi due significati.[...] Ma il lavoro artigiano, quale è presentato in questo libro, pone l’accento sulla sfera della *Erfahrung*. Il lavoro artigiano concentra l’attenzione sugli oggetti in quanto tali e su pratiche impersonali; è mosso dalla curiosità, sa temperare l’ossessività; apre il lavoratore verso l’esterno. Nel nostro laboratorio filosofico, voglio portare avanti questa impostazione con argomenti di più ampio respiro; voglio sottolineare il valore della esperienza intesa come un mestiere.”¹²⁷

Il laboratorio di cui si parla in questa ricerca è quello artistico, che può essere letto in analogia con quello filosofico di Sennet. Ma cosa comporta dunque questo concetto di esperienza come mestiere?

“Comporta di focalizzare l’attenzione sulla forma e sul procedimento, ovvero sulle tecniche dell’esperienza. [...] L’idea di esperienza come mestiere contesta il tipo di soggettività che si sofferma sul mero processo

¹²⁵ Sennet Richard, *L’uomo artigiano*, Feltrinelli Milano, 2008, pag. 147

¹²⁶ Sennet Richard, *op. cit.* pag. 173

¹²⁷ Sennet Richard, *op. cit.* pag. 274

del sentire. [...] La tesi presentata in questo libro sostiene che l'arte di fabbricare oggetti fisici fornisce spunti anche sulle tecniche che possono conformare i rapporti con gli altri. Tanto le difficoltà quanto le possibilità del fabbricare bene le cose valgono anche per la costruzione dei rapporti umani. Sfide materiali come imparare a lavorare con la resistenza o a gestire l'ambiguità sono istruttive per comprendere le resistenze che le persone nutrono le une nei confronti delle altre e i confini incerti tra le persone.”¹²⁸

L'idea di costruire esperienze tramite l'arte diventa, con l'aiuto di Sennet, un modo per concepire i processi e i metodi come un mestiere, mestiere che sviluppa azioni che possono servire anche in altri campi. Ecco il passaggio interpretativo che la metafora dell'arte può dare come significato delle azioni intraprese: se ne riparerà nel terzo capitolo.

Nello studiare lo sviluppo delle intelligenze multiple è necessario il richiamo alla recente pubblicazione di Howard Gardner, *“Five minds for the future”*, uscito ad aprile 2007, dove uno dei riferimenti concreti utili a questa ricerca è la grande importanza attribuita alla mente etica, oltre a quella creativa, perché la concezione ed i comportamenti etici richiedono la capacità di andare oltre l'esperienza individuale e oltre il semplice rispetto degli altri, così che, “una volta sviluppata la mente etica, si diventa imparziali spettatori della squadra, dell'organizzazione, della cittadinanza, del mondo¹²⁹”, mettendo davanti al rispetto individuale le idee in cui si crede. La mente etica è più rivolta alla comunità.

L'uso di intelligenze multiple significa prima di tutto rendersi conto che si possiedono tutte e che si possono utilizzare tutte, da quella logico-matematica a quella estetica, da quella emotiva a quella etica, ricordando, come dice Gardner, che “un orientamento etico inizia a casa.”

Ecco cosa pensa Gardner della scuola in relazione allo sviluppo delle intelligenze: “Il mio esempio preferito di una comunità etica è una piccola

¹²⁸ Sennet Richard, *op. cit.*, pag. 275

¹²⁹ *Harvard Business Review*, marzo 2007, intervista di Bronwyn Fryer

città di nome Reggio Emilia nel Nord Italia. Oltre a provvedere a servizi di alta qualità e benefici culturali per i propri cittadini, la città provvede ad eccellenti centri per l'infanzia e pre-scolari. I bambini sentono che la comunità si prende cura di loro. Così quando crescono restituiscono questo riguardo prendendosi cura degli altri. Diventano buoni lavoratori e buoni cittadini.”

Lo studio delle intelligenze è un campo delle ricerche che Gardner conduce da molti anni, fin dal 1983 con l'uscita di *“Frames of Mind”*, anche se la scuola di Harvard, in cui insegna, non è l'unica a produrre ricerche e sperimentazioni in questo campo.

É molto interessante comunque, per il contesto di questa ricerca, avere presenti le caratteristiche delle intelligenze che Gardner propone proprio nel recente *“Five minds for the future”*, tradotto nel 2007 dalla Feltrinelli con *“Cinque chiavi per il futuro”*. In questo saggio Gardner descrive quali abilità cognitive saranno fondamentali negli anni a venire, scegliendo cinque chiavi per aprire il futuro:

- la mente disciplinata, che dà la padronanza delle maggiori teorie e interpretazioni del mondo (comprese scienza, matematica, storia);
- la mente sintetizzatrice, che offre la capacità di integrare idee e conoscenze di diverse aree disciplinari in un insieme coerente;
- la mente creativa, che apre alla capacità di affrontare la soluzione di problemi nuovi;
- la mente rispettosa, che produce la consapevolezza delle differenze tra uomini e culture diverse;
- la mente etica, cioè la consapevole accettazione della propria responsabilità personale e generale.

Gardner peraltro usa spesso le sue ipotesi proprio nel settore degli adulti e in modo particolare rispetto alla professionalità manageriale:

“Le prime tre (caratteristiche dell'intelligenza) sono le stesse di cui parlo da molto tempo ai top manager di tutto il mondo: la mente disciplinata, la mente sintetizzatrice e la mente creativa. Questi primi tre tipi d'intelligenza sono fondamentali per districarsi nel diluvio d'informazioni che ci

sommergono e per distinguerci dalle macchine con delle proposte originali. Le ultime due, la mente rispettosa e la mente etica, hanno più a che fare con la sfera dell'umanità. Nell'ultimo decennio la mia ricerca si è focalizzata soprattutto su queste due". (Howard Gardner, intervista di Elena Comelli, Milano, 5 settembre 2008)

L'attenzione ai paradigmi e ai sistemi di produrre conoscenza è fondamentale per chi voglia impostare metodi nuovi di formazione attraverso processi che devono innescarsi su questi sistemi.

La formazione sviluppa in modo privilegiato alcune intelligenze, ma sempre in modo reticolare, mai legandosi ad una sola tipologia, come invece spesso fa la scuola nelle modalità educative che sceglie.

È per questa reticolarità fondamentale che Enzo Rullani imposta la 'sua' fabbrica della conoscenza come un sistema che ha le sue lavorazioni-ovviamente immateriali- che trasformano la materia prima- ovvero la conoscenza di origine- in un semilavorato- la conoscenza connettiva- che può propagarsi fino ai diversi luoghi e momenti dell'uso.

È importante ricordare questo legame tra processi della conoscenza e la produzione di valore della conoscenza che può trasformare l'economia postfordista, perché nella storia del capitalismo industriale queste attività sono state svolte in modi differenti, dando luogo così, a regimi cognitivi differenti. Il fordismo, per affermare il suo modo di produrre, ha inventato la sua fabbrica della conoscenza, che rompeva con l'economia cognitiva del capitalismo liberale. Negli ultimi anni, esso ha ceduto il passo a regimi diversi, come quelli che hanno alimentato la crescita dei sistemi territoriali e del capitalismo comunicativo postfordista.

La conoscenza può produrre valore, aiutando quella 'fabbrica dell'immateriale' che Enzo Rullani definisce fondamentale per il 'capitalismo comunicativo postfordista', a partire dal fatto che un'idea può essere frutto del genio o della fortuna, ma il circuito che la trasforma in valore e in vantaggio competitivo non si improvvisa. Questo circuito risulta frutto di una elaborata costruzione organizzativa, che mette insieme

professionalità, competenze e soggetti diversi. C'è un'idea di base a questa circolarità, che trae forza dalla cooperazione e dalla produzione di canali di comunicazione efficaci: l'idea che la forma di questo circuito è prodotto da una squadra che deve lavorare in rete, facendo partecipare alla progettazione e alla produzione anche gli utilizzatori finali.

Se si mette, in un piano cartesiano, sull'asse delle ordinate il processo conoscitivo e su quello delle ascisse la produzione di valore della conoscenza si avrà un primo riferimento teorico assunto da questa ricerca: la trasformazione delle modalità d'uso delle intelligenze può produrre una nuova conoscenza connettiva, che ha un grande vantaggio competitivo perché è risultato di più attori e di più processi conoscitivi.

1.3.4 L'arte come strumento per la formazione

Per molto tempo la possibilità di insegnare l'arte è rimasta legata ai contenuti, alle regole, alle categorie rintracciate dai critici e dagli storici, se non all'idea che tale possibilità non esista proprio perché legata esclusivamente alla vocazione del singolo e a un approccio assolutamente spontaneo. Ma grazie al contributo degli studiosi, che hanno attinto alle categorie fenomenologiche di intenzionalità e intersoggettività, si può arrivare a riportare il problema pedagogico all'interno di un farsi culturale, storico e personale, che sia "in una dimensione di divenire"¹³⁰.

Per questo è necessario "smontare il messaggio"¹³¹, *cum-prehendere*, come dice Edgar Morin, per arrivare alla partecipazione della sintassi e della grammatica propri dell'arte e non solo, quindi dei suoi contenuti, spesso già inquinati da categorie e giudizi adulti. Così facendo si favorisce l'ingresso di nuovi sguardi, in maniera sempre più consapevole, non solo nell'arte e nella storia dell'arte, ma in tutta la storia del proprio tempo, consentendo anche di apprendere e usare le tecniche espressive interne alle logiche culturali di quel tempo, che non sono solamente artistiche, ma sono anche linguistiche,

¹³⁰Dallari Marco, *Guardare intorno*, La Nuova Italia, Firenze, 1986, pag. 10

¹³¹Dallari Marco, *op.cit.*, pag. 30

cinematografiche, televisive, comportamentali, “culturali”.¹³² Questo tipo di discorso è importante soprattutto per i giovani, in quanto i giovani, oggi, tendono a cercare simboli e modelli nella cultura di massa, come sapere barattabile e condivisibile.

A queste motivazioni è legata la scelta delle opere d’arte nel repertorio contemporaneo dell’arte: si usa un campo non ancora saturo di giudizi, analisi, definizioni e correnti. L’arte del passato, quindi, risulterebbe troppo investita da una “codificata condivisibilità dei significati”¹³³ e quindi carica di spiegazioni.

Perché saper navigare nelle complessità del contemporaneo, non è solo una necessità, ma è fondamentale, come già, in modo lungimirante, un parlamentare europeo, Alexander Langer aveva indicato quarant’anni fa:

“Solo chi è in grado di leggere ed interpretare i segni dei tempi è anche capace di comprendere se stesso, i suoi simili, il mondo in cui viviamo, e di intervenire su di essi in modo efficace e al passo coi tempi. Chi oggi pensasse di poter trascurare questi segni non solo si precluderebbe ogni possibilità di creare una qualsiasi cultura autentica e perciò valida, ma rimarrebbe probabilmente spettatore inerte del proprio tempo, viaggiatore straniero nelle terre del presente.”¹³⁴

Ma questa navigazione nel contemporaneo è presente in culture che sempre più devono confrontarsi con territori diversi di appartenenza. Per questo è importante vivere le esperienze in contesti dove sia esplicito e chiaro il senso di appartenenza. Per questo oggi diventa fondamentale la costruzione di un’identità in qualsiasi campo (territoriale, aziendale, ecc.) proprio perché siamo in un contesto sempre più multiculturale, così come diventa importante ricercare la propria tradizione e il proprio patrimonio culturale.

¹³²Dallari Marco, *op.cit.*, pag. 30

¹³³Dallari Marco, *L’esperienza pedagogica dell’arte*, La Nuova Italia, Firenze, 1998, pag. 27

¹³⁴Langer Alexander, *Il viaggiatore legger. Scritti 1961-1995*, Sellerio editore Palermo 1996, pag. 38, Articolo tradotto da Die Brücke, novembre 1967

Il senso di appartenenza ad un territorio può venire aiutato dall'arte, come si vedrà nei capitoli successivi.

La formazione con l'arte contemporanea è un viaggio emozionante, che non è, però, una novità.

Viaggiare per necessità o per curiosità è un tema che da sempre percorre le nostre storie. Ma non sempre il viaggio è significativo. Tutti i secoli offrono esempi di viaggi e di viaggiatori che sollecitano nuove conoscenze di un mondo che spesso sorprende. Un breve esempio testimonia la qualità di una conoscenza legata al viaggio. Nel Settecento vi è una vera e propria moda del Grand Tour, una sorta di "pellegrinaggio culturale che incanta la nobiltà e gli intellettuali europei e che verrà raccontato di giorno in giorno o con successive squisite adulterazioni".¹³⁵ I viaggi degli intellettuali durano dai due ai cinque anni, con il senso di una ricchissima esperienza ed avventura. L'Italia diventa un territorio di moda, per Montaigne o per Goethe.

Un giudizio di Piovene è riportato ne "I secoli della Meraviglia":

"Tra i grandi viaggi in Italia quello del signore di Montaigne è, a mio parere, il più bello. [...] Del vero viaggiatore ha una qualità rara. [...] Gli manca la prosopopea, e soprattutto quella intellettuale."¹³⁶

Montaigne viaggia in Italia per 17 mesi e otto giorni.

Anche un famoso collezionista italiano, Giuseppe Panza di Biumo racconta i propri viaggi: "viaggiavo [...] con l'emozione della scoperta". "Nel 1954 avevo fatto un viaggio negli States, rimanendo affascinato dall'energia vitale di quel grande Paese che si manifestava anche in una cultura nuova, sulla quale il passato non pesava, tutto veniva costruito da chi era protagonista".

Un italiano che vive una realtà nuova, non basata sulla storia dei greci e dei romani, si innamora di novità che solo in quel paesaggio esprimevano un senso chiaro: Panza di Biumo ama l'arte minimalista americana, perchè interagisce con rigore e geometria nelle dimensioni libere di un paesaggio

¹³⁵ Colli Dante, Garuti Alfonso, Martinelli Braglia Graziella, *I secoli della meraviglia, Il Seicento e il Settecento*, Artioli Editore, Modena 1999, pag. 176

¹³⁶ Colli Dante, Garuti Alfonso, Martinelli Braglia Graziella, *op. cit.*, pag. 178

immensamente verde e vuoto. E dal *don't touch* (non toccare) si passa al *touch* (toccare) per la vita dell'opera. È una scoperta nuova.

L'arte usata come strumento di scoperta e di rappresentazione di idee può permettere un nuovo viaggio, non per vedere paesaggi nuovi, ma per avere occhi nuovi, intelligenze disponibili a guardare e pensare le cose in modo diverso.

1.3.5 L'arte come strumento per la formazione degli adulti

L'arte, vista come strumento, è disponibile a mettersi in gioco in questo sistema di strategie formative.

Già si è vista la potenzialità dell'arte nel suo comportamento in funzione dello sviluppo delle intelligenze e della creatività, ora la si vede come strumento di rappresentazione.

Sviluppare nuove intelligenze facendo uso di strumenti rappresentativi significa rendere visibile la complessità delle relazioni, le conoscenze, le esperienze, le emozioni che animano qualsiasi organizzazione, dove l'arte è considerata utile per dotarsi di nuovi strumenti per facilitare l'apprendimento, le relazioni, la comunicazione interna ed esterna. In Italia, dove l'arte è stata alla base dello sviluppo culturale ed economico del Paese, dove il patrimonio artistico e creativo non ha pari e dove la classe dirigente si trova sempre più ad esserne responsabile, è venuto il momento di tematizzare questo rapporto tra arte e economia a partire dalla formazione e di utilizzare il patrimonio artistico come sviluppo di competenze negli adulti, a partire da quelli in posizione dirigenziale.

La complessità e la velocità di cambiamento del mondo economico hanno fatto aumentare la necessità di innovazione. La sinergia possibile fra il mondo dell'arte e il mondo economico stabilisce un equilibrio fra immaginazione e pragmatismo e la capacità di innovazione trova il terreno fertile proprio in questa collaborazione.

In questo senso l'arte, se incontrata attraverso una fruizione diretta, è inesauribile fonte di metafore immediate e universali che sono in grado di

animare anche un mondo spesso forzatamente arido e povero di stimoli come quello della formazione e dell'apprendimento organizzativo.

L'arte contemporanea poi ha la peculiarità di mettere in scena non solo l'opera ma anche l'artista, aumentando così le possibilità di entrare in stretto contatto con un modo diverso di guardare e interpretare la realtà. L'artista è il vero soggetto contemporaneo perchè, meglio di chiunque altro, sa guardare il proprio tempo con occhio critico e sa navigare sui confini del cambiamento.

Per un'organizzazione, entrare in contatto con gli artisti e con le loro opere può essere una preziosa occasione per accelerare i processi di comprensione della realtà e di alcuni fenomeni contemporanei con cui ci si trova costantemente a fare i conti, come ad esempio facilitare l'innovazione. Le conoscenze, gli approcci e i linguaggi degli artisti possono essere insomma una risorsa per un'organizzazione in cerca di soluzioni per stimolare la forza inventiva del proprio capitale umano.

Avvicinarsi ai processi mentali messi in atto dagli artisti può far nascere la consapevolezza di una possibile diversità nell'affrontare anche temi tradizionalmente molto lontani da questa sfera, con un approccio più aperto e trasversale.

Ogni artista realizza la sua opera come l'esplorazione di un nuovo territorio, non esente da rischi. È possibile trasferire questo approccio anche nel mondo delle organizzazioni attraverso una strategia aperta ai metodi dell'artista, anche se non intesa come una sequenza di istruzioni. In questo modo, la mediazione dell'arte è anche uno strumento in più per analizzare e iniziare a comprendere la complessità che anima la maggior parte dei processi lavorativi quotidiani.

È questa complessità dei processi che spesso fa dimenticare di essere parte di una comunità che vive in un determinato territorio: su questo aspetto si fonda una nuova attenzione che fa uscire il professionista dai confini specialistici per lavorare sui confini del proprio lavoro.

“Non va dimenticato, inoltre, come la forza che fa crescere la cultura- che la fa diventare collante di un tessuto di relazioni umane in grado di creare

sviluppo e crescita- deve essere il frutto di un'attitudine mentale sorretta da un desiderio di conoscenza e rispetto dei beni artistici, architettonici e ambientali che non può prescindere dall'impegno a sentirsi anche custodi di un paesaggio irripetibile. Nel mondo segmentato, polverizzato, l'intera comunità deve sentirsi integrata nel proprio tessuto territoriale ambientale e storico-artistico. Qui dunque sta anche lo sforzo di iscrivere nelle trame della coscienza collettiva lo slancio vitale di uno sviluppo economico in rapporto con la comunità, con il territorio, con l'ambiente nel quale è stato creato.”¹³⁷

Le dinamiche di un'esperienza educativa fatta tramite l'arte sono regolate dai processi che sono stati analizzati nei paragrafi precedenti, processi ambientati tra esplorazione della realtà da punti di vista diversi:

- della messa in gioco motivazionale del capitale umano;
- dello sviluppo delle intelligenze della mano sinistra;
- delle scoperte di nuove idee;
- della produzione di nuove realtà tramite gli strumenti del fare artistico.

In questo campo mobile di educazioni e formazioni diverse, diventa necessario dialogare costantemente tra protagonisti e registi delle azioni, riflettendo e confrontandosi su più piani, perché tra esperienza dell'arte e condizioni professionali si possa innescare una relazione metaforica interpretabile a posteriori.

L'arte come linguaggio trasversale e universale ben si presta a rappresentare una sorta di esperanto visivo, territorio di contaminazione in cui nessuno può sentirsi al riparo di certezze consolidate, ma in cui tutti possono muoversi liberamente, dialogando allo scoperto.

La formazione che usa l'arte come strumento di conoscenza sviluppa:

- nuove intelligenze come capitale intellettuale
- identità culturale nel territorio di appartenenza
- strategie innovative

¹³⁷Ciresola Elena, Lazzari Francesca, *“I luoghi dell'arte come promozione del territorio: il ruolo della didattica dell'arte nella città di Agathotopia”*, Tesi di Master in Ricerca didattica e Counselling formativo, a.a. 2004-2005, Università Ca' Foscari di Venezia

- motivazioni per una comunità di ricerca in rete.

Il secondo capitolo dimostrerà come si siano realizzate queste direzioni nel campo educativo tra scuole e museo, direzioni che, peraltro, appartengono anche al mondo dell'azienda e dell'istituzione pubblica, poichè condividono la ricerca di sviluppo della qualità del capitale intellettuale attraverso l'individuazione:

- di identità di impresa/istituzione
- di innovazione e creatività come strumenti per il vantaggio competitivo
- del fare squadra e fare rete, che sono modalità operative necessarie per il successo delle imprese
- dello sviluppo delle intelligenze e non solo di quella estetica.

L'arte contemporanea apre un dialogo con abitudini del pensiero e con modi di conoscere:

“Pensare e conoscere, sia che si parli di conoscenza del mondo che di conoscenza di sé (operazioni peraltro speculari e complementari) hanno bisogno di una dimensione immaginale. [...] Frequentare e praticare il mondo dell'arte, non per apprendere nomi e date, ma nei modi che John Dewey definisce ‘arte come esperienza’, significa incontrare e praticare un pensiero simbolico-metaforico, consistente nella capacità e nell'abitudine di produrre similitudini, metafore, sineddoche, metonimie, e utilizzare abitualmente i meccanismi della produzione simbolica attraverso i congegni della condensazione e dello spostamento, sia sul piano della produzione iconica che verbale.”¹³⁸

Un nuovo campo di esperienze multiple può diventare occasione per processare modi diversi del vedere-osservare-praticare l'arte, attraverso esperienze ai confini delle professionalità.

La sfida di una formazione esperienziale con l'arte contemporanea nasce proprio dalla consapevolezza della centralità del dialogo interdisciplinare. Le storie diverse di tutti i protagonisti si confrontano durante l'esperienza

¹³⁸Dallari Marco, docente di Pedagogia generale, Università di Trento, Intervento alla Tavola Rotonda del 20 ottobre 2005, Vicenza, “Laboratori didattici museali per l'infanzia: esperienze a confronto”, registrazione degli atti, Vicenza 2006

con l'artista, sviluppando un nuovo sapere collettivo, fatto di capacità cognitive messe in gioco nelle azioni laboratoriali con gli strumenti dell'arte. Il valore della disomogeneità apre lo scenario per una formazione che diventa palestra di inclusione lontana dall'omologazione. Senza confini.

“Contemporaneo è colui che riceve in pieno viso il fascio di tenebra che proviene dal suo tempo.”¹³⁹

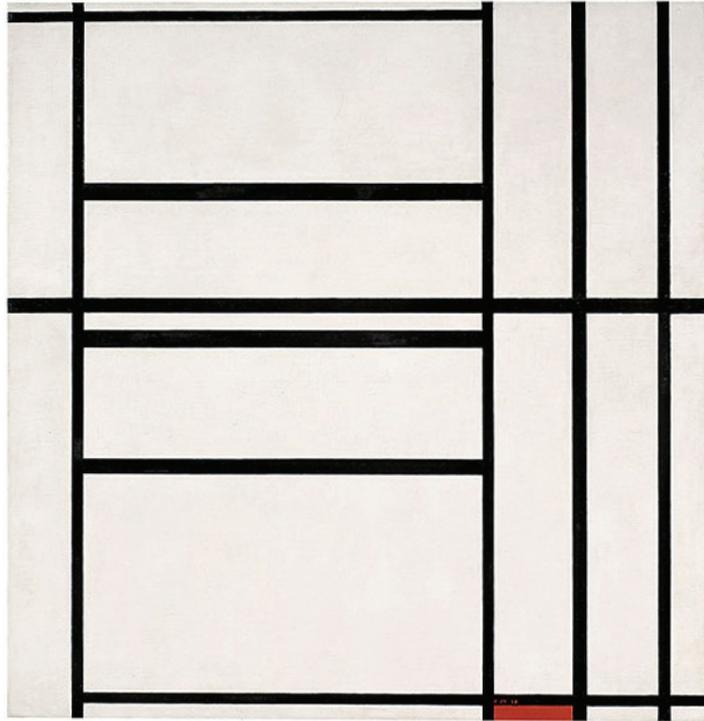


Anselm Kiefer, *La vita segreta delle piante*, 2002, National Gallery of Australia

¹³⁹ Agamben Giorgio, *Che cos'è il contemporaneo?*, Edizioni Nottetempo, Roma 2008, pag. 4

CAPITOLO SECONDO: LA FORMAZIONE COME STRATEGIA

“A scuola di Guggenheim”: un progetto innovativo che educa con l’arte



Mondrian Piet, *Composition*, 1938-39, Collezione Peggy Guggenheim, Venezia

“Forse che un’opera figurativa nasce d’un tratto? No, viene costruita pezzo per pezzo, non diversamente da una casa. E forse che lo spettatore ne viene a capo, con l’opera in quattro e quattr’otto? (Spesso purtroppo è così). Non dice appunto Feuerbach che, per comprendere un quadro, ci vuole una sedia? Perché la sedia? Perché la stanchezza delle gambe non turbi lo spirito. A stare a lungo in piedi le gambe si stancano.”¹⁴⁰

¹⁴⁰ Klee Paul, *La confessione creatrice*, in *Teoria della forma e della figurazione*, vol. 1, a cura di Jürg Spiller, Feltrinelli Milano, 1959, pag. 78

2.1 Una premessa: un progetto nuovo per le scuole.¹⁴¹

“A scuola di Guggenheim” è un progetto di formazione ed educazione “con” l’arte pensato e rivolto a tutte le scuole della regione del Veneto, di ogni ordine e grado.

Il progetto nasce e si sviluppa da una piccola idea che ha comportato una grande sfida: se i musei d’arte offrono percorsi e strategie educative solo per gli esperti d’arte, cosa succederà alle persone che non sono competenti? E perché non aprire a tutte le persone la possibilità di avvicinarsi all’arte, visto che noi italiani siamo custodi di paesaggi, città, architettura e cultura uniche al mondo? E perché non aprire la sfida delle sfide, lavorando tramite un “insegnamento educativo”, che unisca le nostre discipline (sempre più specialistiche) ai nostri problemi reali (sempre più trasversali, globali, planetari), come dice Morin?

“C’è una inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti [...], suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, [...], globali, planetari dall’altra. [...] Nello stesso tempo, la separazione delle discipline rende incapaci di cogliere ciò che è tessuto insieme, cioè, secondo il significato originario del termine, il complesso”. [...] “C’è complessità quando sono inseparabili le differenti componenti che costituiscono un tutto [...] e quando c’è un tessuto interdipendente, interattivo e inter-retroattivo fra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti ”¹⁴²

Questo progetto usa l’arte come terreno trasversale di “insegnamenti educativi” tra le scuole e la Collezione a Venezia dell’americana Peggy Guggenheim.

Il luogo di partenza è proprio questa Collezione, che, con la formazione, diventa il motore di ricerca per i progetti degli insegnanti, dove l’obiettivo non è esclusivamente quello della conoscenza storico-artistica, ma anche

¹⁴¹ NOTA ALLA DOCUMENTAZIONE FOTOGRAFICA: tutte le immagini di questo capitolo sono di proprietà del sito del progetto: licenza d’uso per scopo didattico in qualità di curatrice.

¹⁴² Morin Edgar, *La testa ben fatta - riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, pag.5

quello di conoscenze ambientate o attraversate dalle opere d'arte della Collezione, come si è visto nel primo capitolo.

Uno dei cardini fondamentali del progetto è, quindi, quello di rivolgersi ad un target- docenti, studenti, genitori, dirigenti scolastici, studenti universitari- non necessariamente esperto o specializzato, che non solo è invitato ad avvicinarsi all'arte contemporanea, ma che deve anche diventare protagonista di un nuovo metodo per comprendere ed usare l'arte stessa.

Il progetto è destinato alle scuole, considerate il campo fondamentale nel quale investire con l'educazione, che faccia crescere le persone e produca esperienze e riflessioni fatte insieme ai responsabili del museo. Questo investimento guarda con convinzione all'idea di sviluppare le intelligenze sul presupposto di una crescita basata sul riconoscimento del proprio patrimonio culturale, a partire da quello storico-artistico.

I primi destinatari del progetto sono i dirigenti scolastici che, sposando il progetto, promuovono la partecipazione degli insegnanti. A loro volta gli insegnanti, protagonisti del primo momento formativo, sono i mediatori fondamentali tra scuola e museo: a loro è affidata la responsabilità della costruzione del sapere e delle conoscenze degli studenti, di ogni età.

La novità del progetto sta nell'aver creduto e voluto un nuovo circuito virtuoso tra il patrimonio artistico della Collezione e gli occhi degli alunni di ogni età, coinvolti tramite l'importante funzione congiunta di mediatori costituita dai docenti delle scuole e dallo staff educativo del museo.

2.2 La partenza tra SSIS Veneto e la Collezione Peggy Guggenheim

Da cosa nasce questa idea?

E' nata da un piccolo sogno coltivato da chi scrive negli anni di insegnamento nei licei e da quanto studiato per caso attraverso un nuovo corso di specializzazione: la SSIS (Scuola di Specializzazione per la formazione degli insegnanti del Veneto) del Veneto costituita nel 1998 dalle Università del Veneto consorziate intorno ad un nuovo disegno collaborativo. Circa 110 insegnanti degli istituti superiori, tra cui la scrivente, sono stati reclutati, tramite concorso, per aiutare a far nascere la SSIS. E'

frequentando questo gruppo che si comprendono alcune potenzialità della trasversalità delle discipline e si sperimentano, condividendole con altri colleghi, sistemi, linguaggi e metodi, ottenendo risultati impensabili nelle singole realtà.

Tutto è nato per caso¹⁴³: la scelta è conseguente a ‘un incontro casuale’, come il titolo di un affascinante saggio di Rachel Cohen (Adelphi, Milano 2006), che racconta trame intrecciate di vite di artisti e scrittori americani.

L’offerta educativa ha una forte caratteristica di innovazione: pensare di avvicinare all’arte chi non si interessa mai di arte nella scuola. E perché?

Perché l’offerta, cioè l’arte della Collezione come luogo di apprendimento pluri o interdisciplinare (rivolta ad insegnanti non di arte ma di qualsiasi disciplina), aveva ed ha due binari strategici: ha permesso al museo di far nascere attenzione verso l’arte nei confronti di pubblici che mai sarebbero arrivati in museo ed ha coordinato una comunità di ricerca fatta di persone esperte di arte e altre esperte di processi educativi, appartenenti a realtà territoriali diverse.

L’idea era stata proposta, nel 2001, dalla scrivente al direttore della Collezione Peggy Guggenheim, Philip Rylands; si partì con una sperimentazione mirata alle scuole secondarie nell’anno scolastico 2002-2003. La struttura del progetto prevede incontri di formazione rivolti agli insegnanti, book didattici, visite in museo su misura dei progetti didattici degli insegnanti: proprio qui sta la novità.

Tutto il progetto è gratuito per le scuole aderenti, ma serve la disponibilità di risorse umane perché inizialmente il progetto non ne ha a disposizione.

¹⁴³ Nota biografica al progetto che si descrive in questo capitolo:

La casualità è l’input che fa iniziare il percorso dell’idea. Mi trovo, per caso, in questa nuovissima realtà formativa rivolta agli insegnanti delle scuole secondarie, indirizzo Arte e Disegno; per caso insegno anche in un corso parallelo a quello tenuto da un curatore artistico, Luca Massimo Barbero, che diventerà nel 2001 Curatore Associato della Collezione Peggy Guggenheim di Venezia. Proprio nel forte investimento iniziale di questa Scuola sta una strategia di lavoro che mi trova subito attore convinto sia nell’itinerario da inventare ogni giorno sia per le modalità utilizzate, legate soprattutto al lavoro di equipe. L’idea di offrire un progetto educativo ambientato tra Collezione Peggy Guggenheim e tutte le scuole del Veneto, nasce proprio dalla follia di due persone (la sottoscritta e Luca Barbero) che insegnando insieme ritrovano elementi comuni su cui inventare un itinerario di formazione tramite: l’arte, soprattutto quella più vicina a noi, che può diventare un significativo mezzo per apprendere ‘cose’ diverse in discipline diverse.

Così si studia un itinerario del progetto e si fa immediatamente domanda (è il 2003) alla pubblica amministrazione (la Regione del Veneto) di fare un investimento, grazie anche al fatto che il segretario generale alla Cultura, Francesco Girondini, è uno storico dell'arte; la Regione Veneto risponde positivamente. Il motivo di adesione al progetto è legato al fatto che lo stesso è destinato ad aprire i confini specialistici dell'arte per aiutare l'apprendimento degli alunni: la Regione pertanto accetta di finanziare l'investimento.

Dal 2003 in poi la Regione, insieme alla SSIS, aiuta lo sviluppo del progetto, non solo -come si potrebbe credere a prima vista- con un contributo economico, ma anche con una impegnativa ed annuale significativa contrattazione e condivisione delle strategie del progetto. Il 2009 è stato il sesto anno di costante collaborazione con la Regione del Veneto e i suoi assessori e dirigenti: da Serrajotto alla Donazzan, da Miracco a Tabaro; ogni anno la situazione è nuova e difficile, ma finora, ogni anno, la cooperazione è continuata.

Dal 2003, la struttura del progetto prevede, all'inizio di ciascun anno scolastico, un convegno di riflessione, aperto sia ai vecchi insegnanti che a quelli che partecipano per la prima volta.

Sin dall'inizio è parso opportuno permettere a tutte le scuole di aderire gratuitamente al progetto interdisciplinare che consente di usufruire della consulenza di esperti del museo e della visita guidata al museo.

L'unica cosa a pagamento è il laboratorio con l'artista perché, essendo richiesto da un numero sempre maggiore di scuole, ha un costo tale che non può essere coperto dai finanziamenti del progetto.

Spesso ci si chiede il perché del successo di un progetto così impegnativo per gli insegnanti che aderiscono; agli insegnanti infatti si chiede di collaborare con lo staff del museo per costruire itinerari su misura per le singole scuole, servendosi di un progetto promosso da un museo privato americano. Ebbene, si è sempre più convinti che l'idea di lavorare nel territorio tramite i luoghi e le opere d'arte può aiutare a ricostruire l'identità culturale, così come si è convinti che la necessità del progetto di condividere metodologie e percorsi

di ricerca con i singoli insegnanti abbia creato una vita collaborativa costituita da una grande comunità fatta di insegnanti, dirigenti scolastici, collaboratori, alunni, genitori.

Tra l'altro, dal 2008, il sito www.ascuoladiguggenheim.it ha iniziato la pubblicazione delle esperienze dei progetti interdisciplinari. Il sito è così diventato anche luogo di riflessione, confronto e discussione tra insegnanti ed esperti di educazione. Certo l'arte ne fa da sfondo, come motore di sviluppo delle intelligenze.

Il progetto vive perché ogni anno è progettato in modo nuovo, aderendo ai bisogni di questa grande comunità educativa.

2.3 Come funziona A SCUOLA DI GUGGENHEIM

L'obiettivo del progetto, al suo sesto anno di attività, è stato quello di coinvolgere studenti e docenti nella realizzazione di percorsi didattici multi-interdisciplinari attraverso i quali lo studio delle opere d'arte della Collezione Peggy Guggenheim viene affrontato in relazione a temi storici, letterari, scientifici, filosofici inerenti la cultura moderna e contemporanea.

Una speciale attenzione è rivolta agli istituti in cui non è previsto l'insegnamento dell'arte, ai quali si intende offrire la possibilità di affrontare lo studio della cultura dell'immagine e del patrimonio storico-artistico moderno nel contesto delle discipline previste nei curricula scolastici.

Il progetto si articola in diversi momenti, che prevedono una fase di formazione rivolta ai docenti, il coinvolgimento degli studenti attraverso la realizzazione dei progetti multidisciplinari o interdisciplinari, le attività laboratoriali, la visita alla collezione e, e infine la collaborazione costante tra i responsabili didattici del museo e i docenti nel corso della realizzazione del programma.

Nel primo momento di introduzione ai lavori, durante il quale vengono presentate la struttura e le finalità del progetto, le esperienze pregresse, le

problematiche e le metodologie di apprendimento, gli insegnanti hanno la possibilità di incontro e dibattito.

I docenti, suddivisi in base alle fasce scolari di insegnamento, sono invitati a partecipare a una serie di incontri formativi durante i quali curatori del progetto ed esperti del museo non introducono i fondamenti della storia dell'arte del XX secolo, ma cercano di far nascere motivazioni alla lettura e alla conoscenza di opere d'arte, mediante il coinvolgimento su tematiche riguardanti varie discipline.

Solo dopo questa ricerca motivazionale si lavora insieme alle metodologie educative, ai percorsi interdisciplinari e alle proposte tematiche relative allo studio della cultura moderna e contemporanea, confrontandosi direttamente con questioni, problematiche e riflessioni esposte dai docenti.

Questa fase è fondamentale perché permette una condivisione di problematiche legate alla scuola e al mondo culturale dell'arte, insieme alla comune esigenza di innovazione dei processi educativi progettati.

Ai docenti che lavorano, in classe, sui progetti interdisciplinari viene offerta la possibilità di richiedere - ai responsabili didattici del museo - consulenze, informazioni, interventi a scuola, materiali necessari per l'elaborazione e la realizzazione del progetto. La collaborazione costante tra docenti e responsabili educativi del museo è considerata un aspetto fondamentale del progetto, perché favorisce la realizzazione di percorsi individualizzati, preparati su misura in base alle conoscenze e alle esigenze delle classi coinvolte.

Va anche sottolineato che tutte le operazioni sono completamente gratuite. L'approccio diretto con l'opera d'arte diventa così il momento di verifica di quanto approfondito durante l'anno scolastico e la visita viene proposta come possibilità di coinvolgimento diretto degli studenti. La scelta degli argomenti e le modalità del dialogo e del confronto, vengono fatte in funzione delle conoscenze e dell'età degli studenti. L'esperienza dell'opera d'arte è intesa come momento estetico ed emotivo individuale, che stimoli l'esposizione delle proprie riflessioni sull'opera e favorisca considerazioni sul legame tra l'opera e il contesto culturale in cui è stata prodotta. A

completamento di tale esperienza, i laboratori ideati e condotti dagli artisti si innestano su percorsi tematici proposti all'interno dei laboratori che riguardano la Collezione, le mostre temporanee, i protagonisti del XX secolo, le tecniche artistiche e le loro attività e permettono di esplorare l'arte attraverso lo scandaglio di un soggetto circoscritto. Gli studenti possono così conoscere i punti di vista dell'artista sui diversi argomenti trattati in classe, prendendo, in tal modo, confidenza con i processi creativi e arricchendo sia la conoscenza sia l'approccio critico tramite l'esperienza diretta.

I metodi dell'arte ed i suoi strumenti sono così messi a disposizione dei docenti sia per provare nuove riflessioni che solo l'arte permette sia per cercare aperture innovative ai processi progettuali interdisciplinari, così tanto richiesti alla scuola di oggi.

2.4 Ricerca ed azione tra scuole e Collezione Peggy Guggenheim

Il progetto offre alle scuole la possibilità di utilizzare la Collezione Guggenheim come “motore di ricerca”¹⁴⁴, per:

- agire sull'arte, esplorando l'opera, il linguaggio, ma anche il contenitore,
- offrire un'esperienza nella storia e nella cultura del territorio,
- avvicinarsi alla cultura contemporanea attraverso l'arte collezionata da Peggy Guggenheim.

L'obiettivo è di far sì che l'esperienza museale non sia più intesa come chiusa e fine a se stessa. Tuttavia la visita in museo da sola non basta: il museo è il luogo dove sperimentare dal vivo, dove scoprire le relazioni che derivano dal confronto con l'originale, ma la rielaborazione si verifica a scuola. Il progetto “A scuola di Guggenheim” nasce come collegamento tra questi due mondi (museo o scuola), con lo scopo di porli in relazione tra loro, per capire cosa avviene dopo la visita, che è una fase che solitamente non viene verificata dai responsabili dei servizi didattici del museo, ma che

¹⁴⁴ Ciresola Elena, book didattico “A scuola di Guggenheim” n.1, a.s. 2002/03, Clonyediting Venezia 2002, pag. 3

è molto utile per capire come preparare percorsi più significativi ed esperienze coinvolgenti e appagante, per docenti e studenti.

In che modo è possibile agire per rendere il percorso in museo il più possibile utile? Attraverso:

1. una formazione specifica relativa alla cultura del '900, rivolta ai docenti per poter lavorare su alcune tematiche che partono dall'arte
2. la rottura dei confini disciplinari, al fine di promuovere innovazione metodologica sia nella fase formativa che nella progettazione didattica
3. la volontà di operare una scelta di qualità nel sistema della conoscenza e nel processo dell'apprendimento attraverso innovative metodologie di lavoro tra scuola e museo, come le azioni laboratoriali, per agevolare i sistemi degli apprendimenti attraverso il fare.

Gli obiettivi specifici sono:

- rivolgersi a tutti i docenti, anche e soprattutto ai non specializzati, che non conoscono il museo;
- chiedere agli insegnanti di interagire con il museo;
- rivolgersi a tutti gli ordini di scuole, dalle scuole dell'infanzia alle secondarie di secondo grado.

Quali i risultati attesi?

Per ciascuna delle istituzioni coinvolte il progetto "A scuola di Guggenheim" assume significati diversi.

Per la Collezione Peggy Guggenheim:

- potenziare i canali educativi con un utente privilegiato, la scuola;
- aumentare il numero delle scuole che, nei loro percorsi formativi, utilizzano l'arte del '900 della Collezione;
- dare qualità e visibilità ai progetti didattici della Collezione.

Per la Regione del Veneto:

- dare la possibilità di realizzare effettivamente i progetti innovativi;
- contribuire alla diffusione capillare dei processi educativi, tramite l'offerta del percorso gratuito;

- contribuire allo sviluppo dell'innovazione nelle metodologie didattiche.

Per la SSIS (Scuola di Specializzazione per la formazione degli insegnanti)

Veneto:

- realizzare una casistica eterogenea di progetti didattici;
- dare visibilità ai progetti innovativi;
- contribuire alla diffusione capillare dei processi educativi;
- contribuire all'innovazione della metodologia didattica;
- monitorare pure le attività effettuate anche utilizzando dei tirocinanti.

E' importante avere presente anche gli obiettivi di lungo termine del progetto:

- ottenimento di finanziamenti pluriennali che consentano di pianificare le operazioni a lungo termine;
- creazione di un legame di fidelizzazione con docenti e istituti scolastici che hanno aderito in passato al progetto attraverso l'offerta di iniziative diversificate e variate di anno in anno;
- aggiornamento del sito di A scuola di Guggenheim in cui vengono inserite tutte le informazioni relative all'iniziativa e ai progetti realizzati dalle scuole;
- ideazione di un logo istituzionale del progetto, che lo renda facilmente riconoscibile e identificabile;
- sviluppo dei rapporti di collaborazione con altre istituzioni culturali locali, italiane ed europee attraverso la progettazione di attività comuni;
- predisposizione di uno spazio dedicato alla didattica, dove organizzare laboratori, incontri, attività per gli studenti;
- pubblicazione di un catalogo dedicato a metodologie didattiche, a percorsi di visita e ad attività laboratoriali.

Due aspetti delle azioni effettuate in Collezione sono fondamentali per il buon esito del processo attivato: la mediazione tra opera d'arte e classe e la sperimentazione con le mani in laboratorio, dopo la visita.

Fin dall'inizio si è ritenuto importante cambiare anche il nome della persona- educatore con l'arte- che accompagna le classi a visitare il museo: è una figura fondamentale del progetto, che rende possibile la triangolazione tra l'opera d'arte e un protagonista, che non è mai il generico pubblico. Il protagonista infatti è l'insegnante o l'alunno, che, tramite un mediatore- che è un educatore del museo- agisce in un processo educativo che deve essere per lui significativo.

La visita non è quindi un copione da trasmettere, ma un grande lavoro che si fa prima, nel gruppo degli educatori museali, che si fa durante (tra le esperienze in museo ed i confronti ex post) e che si fa alla fine, tra report, approfondimenti, discussioni, elaborazioni di nuove strategie.

Qui conta il gruppo: è questa la strategia vincente.

L'attività in museo è fatta di due momenti tra di loro intersecati: c'è un momento di esplorazione dell'opera d'arte ed un momento di sperimentazione con gli strumenti dell'artista. Sia la visita che l'attività laboratoriale vengono studiati sulla base di input tematici annuali proposti dal museo in relazione alle scelte fatte in classe dall'insegnante, per cui ogni visita e ogni laboratorio sono studiati appositamente per una determinata classe.

Per visita non si intende un percorso fatto di biografie, indagini critiche e letture storiche dell'arte, ma una selezione di poche, a volte pochissime, opere sulle quali effettuare delle incursioni di sguardo e parola. L'interazione è fondamentale, così come il lavoro del gruppo, così come il rispetto della stanchezza. La visita può durare dieci minuti o due ore: dipende dagli alunni.

“Per capire? Per capire serve una sedia” come diceva Feuerbach. Di sicuro non si sforneranno pubblici frettolosi che, come si rileva da una recente statistica dei Musei Vaticani, si fermano davanti ad un'opera un tempo medio di soli due secondi.

Per laboratorio si intende un'attività di scoperta delle potenzialità dei materiali attraverso un tema esplorato nelle opere d'arte appena visitate; il materiale infatti è lo strumento per iniziare un'attività che non è soltanto

un completamento del percorso fatto con gli occhi, ma è di fondamentale aiuto per la comprensione del significato dell'opera d'arte stessa.

Il museo veneziano ha purtroppo uno spazio molto piccolo dedicato a questa attività, per cui le scelte a volte sono costrette proprio da questo limite.

Tutte le azioni descritte vengono studiate, ogni anno, all'interno del gruppo di lavoro dello staff educativo, quello staff che, in fase iniziale, ha fatto crescere contemporaneamente l'attenzione verso le opere d'arte, le relazioni con protagonisti diversi e le differenti tematiche con cui avvicinare l'opera d'arte stessa.

Non si dimentichi che la motivazione è l'anima del progetto: le motivazioni delle responsabili a disegnare ogni anno percorsi nuovi, le motivazioni degli studenti universitari a mettersi in gioco con questo progetto, facendo da mediazione tra l'opera e i ragazzi e le motivazioni degli insegnanti a credere a questa idea.

C'è una motivazione che all'inizio non era cercata, ma che in seguito nasce da una ricaduta positiva del progetto: quella dei genitori che arrivano in museo accompagnati dai loro figli.

Se un'esperienza è vissuta bene - ossia se si fa una scoperta interessante, o si dà significato alle azioni fatte in classe o si fanno importanti uscite fuori classe - i bambini- ragazzi sono stimolati a fare nuove scelte.

2.5 Il sito www.ascuoladiguggenheim.it, come piattaforma della comunità di ricerca e come indicatore di valutazione dei cambiamenti causati dal progetto.

Attraverso il sito, attivo dal 2007, è possibile visionare contenuti, metodi e novità del progetto, insieme alle esperienze (documentate dai docenti che vi aderiscono), raccolte e "pubblicate" all'interno della sezione dedicata ai progetti realizzati dalle scuole, che permettono (a chi si accosta al progetto per la prima volta) di confrontarsi immediatamente con le esperienze di coloro che vi hanno già partecipato nel corso degli anni. In questo senso il

sito rappresenta anche un ringraziamento per l'enorme lavoro richiesto ai docenti, che altrimenti non verrebbero gratificati per il lavoro effettuato.

Il sito permette anche una maggiore visibilità del progetto, delle metodologie attivate e degli strumenti utilizzati (che in tal modo sono a disposizione di un'utenza più vasta) e aiuterà a far nascere il dibattito attorno alle nuove riflessioni legate all'arte e alle innovative possibilità di applicazione dei progetti interdisciplinari della scuola.

Per l'anno scolastico 2007/2008 la struttura del progetto prevedeva le seguenti fasi:

- convegno annuale
- incontri formativi per docenti
- progetti interdisciplinari come adesione
- visita al museo
- laboratori con l'artista a scuola
- documentazione finale
- mostra dei lavori delle scuole

IL CONVEGNO

Il convegno su "A scuola di Guggenheim" è il primo momento di introduzione ai lavori, durante il quale vengono presentate la struttura e le finalità del progetto, le esperienze pregresse, le problematiche e le metodologie di apprendimento. Nel corso della giornata gli insegnanti hanno la possibilità di incontrarsi, assistere alla presentazione delle attività svolte in altre scuole e prendere parte al dibattito. Intervengono i rappresentanti delle Istituzioni che collaborano al progetto, ma ampio spazio è dedicato anche ai docenti, che testimoniano la loro esperienza. Il convegno rappresenta quindi il primo momento di una nuova avventura, ma anche la sintesi e la verifica della precedente sperimentazione e la gratifica per il lavoro di tutti i soggetti coinvolti, docenti, studenti e staff della Collezione.

GLI INCONTRI FORMATIVI



Philip Rylands, Formazione docenti 2008, Collezione Peggy Guggenheim, Venezia

I docenti, suddivisi in base alle fasce scolari di insegnamento, sono invitati a partecipare agli incontri formativi che hanno luogo presso la Collezione Peggy Guggenheim. Durante gli incontri, il direttore Philip Rylands e i curatori, Elena Ciresola, per la formazione, e Luca Massimo Barbero, per la parte artistica, presentano la storia del museo e delle opere d'arte collezionate da Peggy Guggenheim, introducendo concetti storici e artistici, fondamentali per la conoscenza del significato e del valore di tali opere. Fase fondamentale degli incontri è quindi l'individuazione di nodi critici e la motivazione all'interpretazione e alla conoscenza dell'opera d'arte come chiave di lettura degli stessi temi problematici. Curatori e responsabili didattici di "A scuola di Guggenheim" intervengono quindi proponendo tematiche relative allo studio della cultura moderna e contemporanea, suggerendo percorsi trasversali ai saperi e confrontandosi direttamente con questioni e riflessioni esposte dai docenti, illustrando metodologie educative e percorsi interdisciplinari.

Infine ci si confronta su esperienze svolte l'anno precedente insieme a docenti esperti del progetto.



Elena Ciresola, Collezione Peggy Guggenheim Venezia, 2008

Durante gli incontri viene consegnato ai docenti anche il book didattico, all'interno del quale gli insegnanti possono ritrovare la maggior parte delle informazioni necessarie:

- la presentazione del progetto, dalla struttura alle motivazioni che lo caratterizzano;
- la storia di Peggy e qualche accenno alla sua collezione;
- la presentazione delle mostre temporanee che verranno realizzate durante l'anno;
- i percorsi didattici proposti dallo staff della Collezione;
- i laboratori a scuola presentati dagli artisti;
- le indicazioni relative alla consegna del progetto interdisciplinare e della documentazione finale.

IL BOOK

“Il book non è un catalogo né un manuale scolastico, (se per catalogo intendiamo sempre più una ricerca per addetti ai lavori e per manuale scolastico intendiamo una sequenza cronologica di movimenti ed opere, selezionate secondo un criterio critico - storicistico), ma una ricerca sul piano della Collezione, con tutti i collegamenti didattici possibili, un libro che apra all’arte, una risorsa educativa forte, soprattutto per il ‘900, che nella Scuola vive ancora troppo poco.”¹⁴⁵

I percorsi didattici per l’anno scolastico 2007/08 sono stati:

- sogni e incubi
- metamorfosi, metà - morfosi, doppio
- luce e ombra
- il viaggio
- il gioco, l’ironia e la leggerezza
- classico e anti- classico

IL PROGETTO INTERDISCIPLINARE

Al termine degli incontri formativi viene richiesto l’invio del progetto interdisciplinare che gli insegnanti intendono sviluppare a scuola nel corso dell’anno. Esso rappresenta la conferma di adesione al progetto.

Il progetto interdisciplinare deve indicare:

- il titolo del progetto;
- i dati relativi alla scuola partecipante;
- il nome e la disciplina insegnata del docente responsabile e degli altri docenti coinvolti nel progetto;
- il numero delle classi, degli alunni coinvolti e le eventuali problematiche e dinamiche delle classi;
- una breve descrizione del progetto, la sua struttura, le motivazioni, gli obiettivi e le metodologie.

¹⁴⁵ Ciresola Elena, dal report del progetto didattico “A scuola di Guggenheim”, a.s. 2002/03, atti depositati presso la Direzione della Collezione Peggy Guggenheim di Venezia

I docenti hanno la possibilità di richiedere ai responsabili didattici del museo: consulenze, informazioni, interventi a scuola, materiali necessari durante l'elaborazione e la realizzazione del progetto. L'obiettivo è quello di riuscire a guardare l'opera "dall'interno"¹⁴⁶ senza necessariamente conoscerne l'autore o l'anno esatto in cui è stata realizzata, senza doverla necessariamente "etichettare" con il nome di una corrente artistica. Si offre l'opportunità di percorrere le sale della Collezione seguendo una traccia che i docenti stessi hanno elaborato e approfondito con gli alunni. Il tema scelto rappresenta un filo rosso che lega tra loro diverse discipline , proponendo punti di vista differenti con i quali guardare l'opera d'arte. Il percorso interdisciplinare scelto rappresenta la continuità e l'intreccio tra le azioni svolte a scuola e i passi mossi fuori dalle sue mura, all'interno della Collezione.

La collaborazione costante tra docenti e responsabili educativi del museo è un aspetto fondamentale del progetto, perché favorisce la realizzazione di percorsi individualizzati, preparati su misura in base alle conoscenze e alle esigenze delle classi coinvolte.

LA VISITA AL MUSEO ATTRAVERSO L'OPERA D'ARTE E IL LABORATORIO

Alle classi che aderiscono all'iniziativa sono quindi riservati percorsi "su misura", "personalizzati", che mettono in relazione le opere della Collezione, i temi sviluppati negli incontri formativi, i progetti presentati dagli insegnanti e gli argomenti già affrontati in classe.

L'approccio diretto con l'opera d'arte diventa pertanto il momento di verifica e approfondimento di quanto appreso durante l'anno scolastico offrendo allo studente la possibilità di ritrovare alcune esperienze ed applicarle ad un contesto nuovo, diverso.

Indispensabile per la buona riuscita della visita è il coinvolgimento diretto degli studenti, coinvolgimento che viene stimolato attraverso le modalità del dialogo e del confronto.

¹⁴⁶Barison Sonia, Dirigente Istruzione, Servizio offerta formativa per l'istruzione, convegno di presentazione del progetto "A scuola di Guggenheim", a.s. 2006/07, registrazione degli atti del convegno, a cura di Elena Ciresola, depositati presso la Direzione del museo



Percorsi davanti all'opera di Gino Severini, Collezione Peggy Guggenheim, 2008

L'esperienza dell'opera d'arte è intesa come momento estetico ed emotivo individuale, che stimoli l'esposizione delle proprie riflessioni sull'opera e favorisca considerazioni sul legame tra l'opera e il contesto culturale in cui è stata realizzata. Oltre a ciò, alle classi in visita vengono forniti materiali didattici di approfondimento ai temi affrontati o alla lettura dell'opera, come, ad esempio, riproduzioni di opere non presenti in Collezione con le quali però può essere interessante un confronto.

Per le scuole dell'infanzia e per le scuole primarie vengono inoltre organizzate brevi attività laboratoriali per offrire ai bambini l'opportunità di "fissare" le nuove esperienze e conoscenze e per provare ad esprimersi attraverso codici nuovi, secondo tecniche diverse, a volte inconsuete, come "pensare con le mani".¹⁴⁷

I LABORATORI A SCUOLA CON L'ARTISTA

A completamento dell'esperienza, vengono proposti alle scuole dell'infanzia e alla scuola primaria i laboratori ideati e condotti da un artista, proposti

¹⁴⁷ Tatò Franco, *Dialoghi del festival della mente di Sarzana*, 1 settembre 2006, registrazione intervento

come azione straordinaria dentro la scuola. In questo caso pertanto il punto di partenza è la riformulazione di uno spazio abitualmente utilizzato dagli studenti.

I percorsi tematici proposti all'interno dei laboratori riguardano la Collezione, la sua storia, i suoi protagonisti e le loro attività e costituiscono una possibilità di esplorazione dell'arte attraverso lo scandaglio di un soggetto circoscritto.

Le tematiche trattate durante i laboratori proposti coincidono con quelle dei percorsi didattici, offrendo in tal modo la possibilità di affrontare un determinato tema anche dal punto di vista concreto del fare artistico.

Per l'anno scolastico 2007/08 i laboratori pensati dagli artisti sono stati:

- acchiappa sogni e scaccia incubi
- un giro di metamorfosi
- ombre illuminate
- viaggio in bolla
- equilibri in giostra
- crea il tuo museo
- il palazzo bianco
- la città di gesso
- dare luce, fare ombre

Gli studenti usufruiscono di un avvicinamento ai diversi temi "dalla parte dell'artista", prendendo confidenza con la figura e con i processi creativi, arricchendo la conoscenza e l'approccio critico mediante l'esperienza diretta.

Gli studenti si trovano coinvolti all'interno di un processo dialettico dalla formulazione del problema fino alla sua risoluzione. La prima fase prevede la visione e la fruizione estetica di alcune immagini. Nel caso in cui gli alunni abbiano già visitato il museo si ha un riavvicinamento con l'opera d'arte e con emozioni che sono già state provate.

I bambini possono esprimere le loro impressioni, sensazioni e visioni, liberati dal dovere di capire l'immagine, che non viene spiegata, ma solo guardata e discussa per far emergere il problema.



Allestimento finale dopo il laboratorio con l'artista a scuola, 2008

Il confronto tra i diversi punti di vista del gruppo consente l'inizio della ricerca di soluzioni personali. La fase successiva consiste nel trovare il modo di esprimere la propria risoluzione attraverso il linguaggio della creatività e del fare artistico. Gli elaborati prodotti dai partecipanti restano di loro proprietà e possono essere utilizzati per allestire la mostra collettiva. Questa fase, consigliata solo a partire dagli alunni delle classi dell'ultimo anno della scuola primaria, permette un ulteriore spunto per riflettere sui temi della fruizione e dei luoghi espositivi.

LA DOCUMENTAZIONE FINALE A CURA DELL'INSEGNANTE

Poiché l'obiettivo fondamentale di "A scuola di Guggenheim" è favorire la formazione di una comunità di ricerca tra le scuole aderenti al progetto e permettere l'accesso alle informazioni necessarie ad altre scuole e musei che vogliano riproporre l'esperienza, al termine dell'anno scolastico viene richiesta ai docenti la presentazione di una documentazione relativa alle attività svolte e ai risultati ottenuti dalle loro classi. I documenti raccolti dagli insegnanti più un testo riassuntivo del progetto e le immagini ritenute rappresentative delle azioni che hanno caratterizzato lo stesso progetto,

vengono archiviati e inseriti sul sito on-line del progetto perché siano consultabili da chiunque fosse interessato.



Il laboratorio in museo, Venezia 2008

Il sito diventa così indicatore degli obiettivi e dei cambiamenti promossi dal progetto. La consultazione sul sito di questi documenti diventa utile confronto per sviluppare criteri di lavoro condivisi dalla comunità e per verificare i cambiamenti che sono stati fatti di anno in anno e che si rilevano dalla documentazione.

LA MOSTRA “PEGGY GUGGENHEIM, UNA SCUOLA PER L’ARTE”

In occasione del 60° anniversario della Collezione di Peggy Guggenheim a Venezia, 1948-2008, è stata rivolta a tutte le scuole aderenti al progetto “A scuola di Guggenheim” una novità che ha caratterizzato l’a.s. 2007/08. Per la prima volta infatti è stata inaugurata una mostra dedicata ai lavori realizzati dalle scuole, intitolata “Peggy Guggenheim, una scuola per l’arte.” La mostra è stata allestita per cinque giorni in alcune sale, solitamente destinate alle mostre temporanee della Collezione Peggy Guggenheim.



Mostra "Peggy Guggenheim, una vita per l'arte", Venezia 2008

L'esposizione ha avuto come tema principale la figura di Peggy Guggenheim e si è anche sviluppata attorno a tre nodi principali, corrispondenti alle sale a disposizione:

1. la vita di Peggy, la sua personalità, i suoi amici, i luoghi dove ha vissuto, Palazzo Venier dei Leoni;
2. i viaggi di Peggy e le rappresentazioni in generale del tema del viaggio, sia reale che immaginario;
3. Peggy e le avanguardie; l'ultima e più vasta sala è stata dedicata ai movimenti artistici amati da Peggy, quindi a tutti i lavori delle scuole realizzati attorno allo sviluppo dei concetti e delle tecniche adottate dagli artisti delle avanguardie.

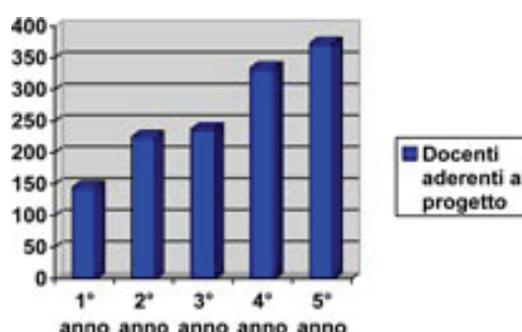
Gli insegnanti interessati alla partecipazione sono stati invitati ad inviare un elaborato per ciascuna classe iscritta al progetto. Le opere esposte sono state un centinaio e durante la festa per la chiusura dell'anno scolastico, dedicata alle famiglie, sono venute in visita alla mostra 1773 persone, tra bambini, genitori e docenti delle scuole.

2.6 Processi e risultati dei primi sei anni

Le azioni delle scuole sono il risultato della progettazione interdisciplinare con l'arte e di un processo di fidelizzazione che ha avuto bisogno di almeno due anni per dare esiti qualitativamente buoni. I numeri e grafici qui di seguito riportati praticamente evidenziano un continuo aumento di tutte le categorie coinvolte nel progetto: i docenti partecipanti solo al progetto, i docenti partecipanti sia alla formazione che al progetto, gli studenti e i genitori degli alunni che hanno partecipato al progetto.

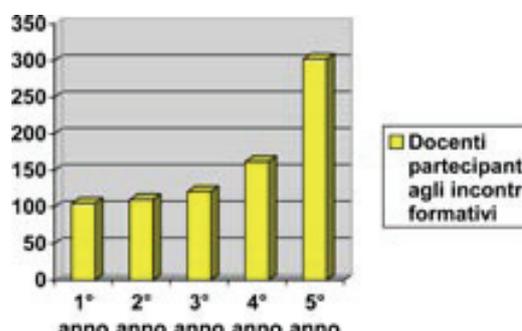
DOCENTI PARTECIPANTI SOLO AL PROGETTO

Anno scolastico 2003/2004: 145 docenti
Anno scolastico 2004/2005: 225 docenti
Anno scolastico 2005/2006: 237 docenti
Anno scolastico 2006/2007: 334 docenti
Anno scolastico 2007/2008: 373 docenti



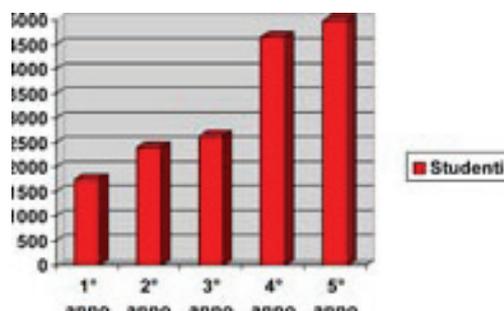
DOCENTI PARTECIPANTI SIA ALLA FORMAZIONE CHE AL PROGETTO

Anno scolastico 2003/2004: 105 docenti
Anno scolastico 2004/2005: 110 docenti
Anno scolastico 2005/2006: 121 docenti
Anno scolastico 2006/2007: 162 docenti
Anno scolastico 2007/2008: 302 docenti



STUDENTI ADERENTI AL PROGETTO

Anno scolastico 2003/2004: 1.750 studenti
Anno scolastico 2004/2005: 2395 studenti
Anno scolastico 2005/2006: 2623 studenti
Anno scolastico 2006/2007: 4648 studenti
Anno scolastico 2007/2008: 4977 studenti



GENITORI DEGLI ALUNNI COINVOLTI

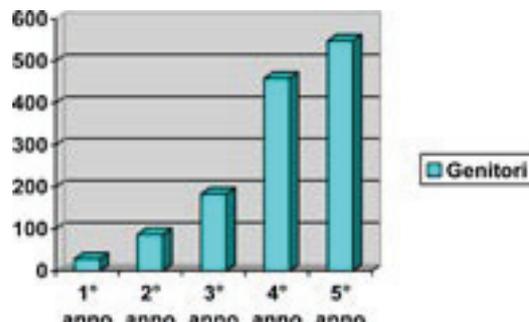
Anno scolastico 2003/2004: 28 genitori

Anno scolastico 2004/2005: 87 genitori

Anno scolastico 2005/2006: 183 genitori

Anno scolastico 2006/2007: 459 genitori

Anno scolastico 2007/2008: 548 genitori



Per comprendere meglio questi dati è necessaria una breve storia del progetto, che ha avuto un iter legato ad esperienze ed alleanze sempre più proficue che hanno aumentato la qualità della ricerca e delle azioni tra scuola e museo.

2.7 Per una breve storia del progetto¹⁴⁸

ANNO SCOLASTICO 2002/03

Il Progetto “A scuola di Guggenheim” venne proposto per la prima volta nell’anno scolastico 2002/03 come una collaborazione sperimentale tra Collezione Peggy Guggenheim e SSIS; per questo motivo venne inizialmente rivolto solo ai docenti delle scuole superiori di primo e secondo grado che sono stati invitati a collaborare con gli studenti tirocinanti dell’indirizzo “Arte e disegno della SSIS”.

Per i docenti erano state organizzate tre conferenze (in novembre, dicembre e febbraio) durante le quali erano state discusse le motivazioni e le finalità del progetto ed era stato presentato il metodo di lavoro. Gli incontri formativi per gli insegnanti erano stati curati da Luca Massimo Barbero e da Elena Ciresola. Nonostante la comunicazione del progetto alle scuole fosse stata fatta ad anno scolastico iniziato - perciò con un certo ritardo rispetto alla tempistica della programmazione - la partecipazione delle scuole, sia pure inferiore rispetto agli anni successivi, era stata comunque superiore alle aspettative.

¹⁴⁸ Per la storia del progetto si ringrazia Elena Chinellato, stagista del progetto *A scuola di Guggenheim*, che ha elaborato la ricerca su cui si basano queste sintesi storiche.

Per aiutare i docenti a lavorare ad un progetto interdisciplinare era stato realizzato e distribuito un book didattico, in cui venivano presentati due possibili percorsi da realizzare con le classi:

- per la scuola secondaria di primo grado: “gli oggetti nell’arte delle avanguardie del ‘900”;
- per la scuola secondaria di secondo grado: “astratto è non figurativo?”.

Sin da questa prima esperienza, il book non è stato realizzato con l’intento di essere “ un catalogo,una ricerca, né un manuale scolastico (ossia una sequenza cronologica di movimenti ed opere, selezionate secondo un criterio critico- storicistico) ma una ricerca sulla collezione” per gli insegnanti.

Quindi un modo e un metodo diversi per “attraversare” la Collezione.

Elena Ciresola e Marina Pellanda hanno accompagnato le classi nelle visite al museo.

ANNO SCOLASTICO 2003/04

Dopo aver ottenuto il finanziamento da parte della Regione del Veneto nell’anno scolastico 2003/04 si è potuto estendere il progetto ad ogni ordine di scuola. La comunicazione è stata trasmessa prima dell’inizio dell’anno scolastico, ottenendo così l’adesione di un maggior numero di istituti scolastici. Come avvenuto per l’anno precedente, gli insegnanti erano stati invitati agli incontri formativi durante i quali furono presentati i nuovi percorsi proposti per le varie tipologie di studenti.

Poiché il numero complessivo delle classi aderenti al progetto rispettava i limiti imposti dalle regole organizzative, tutte le scuole hanno potuto avvalersi delle visite guidate e di laboratori offerti gratuitamente dal museo, presso il quale venivano tenuti. Inoltre, sulla base di criteri condivisi e stabiliti dalla Regione, dalla Guggenheim, dalla SSIS, vennero selezionate alcune classi alle quali furono offerti dei laboratori gratuiti realizzati da un’artista (Beatrice Pasquali). Ciò permise ai docenti di capire l’importanza dell’esperienza personale, diretta, nell’avvicinarsi all’arte per riuscire ad assimilarla con maggiore consapevolezza. I laboratori realizzati

gratuitamente erano limitati: 4 in totale e tra questi venne selezionato un istituto per provincia al quale offrire due laboratori (totale 14).

Nell'aprile 2004, per la prima volta, come conclusione del secondo anno di sperimentazione, si tenne un convegno di presentazione del progetto. La presentazione delle azioni e dei progetti delle scuole fu compressa in un tempo breve rispetto al desiderio dei partecipanti. L'attenzione dei responsabili istituzionali intervenuti fu tale che in quella sede si decise di attivare un secondo convegno di riflessione a distanza di soli sei mesi. Anche questo episodio dà l'idea della forte collaborazione tra le istituzioni ed i responsabili del progetto.

ANNO SCOLASTICO 2004/05

Durante l'anno scolastico 2004/05 la struttura organizzativa del progetto fu caratterizzata da alcuni cambiamenti e novità. Ad ottobre si realizzò il secondo convegno. A partire da quell'anno scolastico il convegno di presentazione venne organizzato sempre in ottobre, mese di apertura dell'attività didattica. Concepito come un'intera giornata di workshop di presentazione delle azioni pregresse delle scuole iscritte al progetto e delle nuove proposte dei responsabili di progetto, il secondo convegno rivelò un forte consenso da parte dei docenti, probabilmente perché furono ridotti gli interventi delle istituzioni per concedere maggior spazio alle esperienze degli insegnanti.

Ciò da un lato permise ai docenti che partecipavano per la prima volta di capire come funzionasse il progetto e cosa fosse possibile realizzare, dall'altro, valorizzando il lavoro dei docenti dell'anno precedente, fu possibile gratificarli e rimotivarli. In quell'occasione si cominciò a pensare alla necessità di trovare un modo per dare visibilità e gratificare tutti gli insegnanti; si partì con una pubblicazione cartacea a cui successivamente si sostituì l'idea e la realizzazione di un sito internet.

L'altra novità che caratterizzò l'anno scolastico 2004/05 fu la collaborazione con il canale satellitare RaiSat per produrre un format settimanale intitolato "A scuola da Peggy" e per la presentazione televisiva

di alcuni laboratori con l'artista, realizzati con la partecipazione attiva dei bambini anche nella gestione delle riprese. La collaborazione e la proposta del laboratorio furono presentate agli insegnanti già al convegno, durante il quale venne trasmesso un breve filmato ambientato a Venezia e nella Collezione Peggy Guggenheim, realizzato dalla troupe televisiva con alcuni bambini. La trama della sceneggiatura, studiata da un gruppo formato da sceneggiatrice, autrice, regista RAISAT e dal curatore di progetto, era molto semplice ma efficace: due bambine sono state invitate all'inaugurazione dell'esposizione di cinque nuove sculture appena acquisite dalla Collezione. Indossati gli occhiali a farfalla, come quelli realizzati per Peggy, le bambine protagoniste del filmato percorrono le vie di Venezia e giungono in museo, dove ad attenderle trovano il curatore artistico, Luca Massimo Barbero, e due degli artisti che avevano realizzato le "nuove" sculture: Maurizio Nannucci e Giuseppe Spagnulo. Attraverso brevi dialoghi ed interviste le bambine pongono domande molto semplici e dirette chiedendo cosa rappresentino le sculture e chi sia lo scultore, sino ad arrivare al nodo fondamentale: cos'è l'arte? Che differenza c'è tra un oggetto e un'opera d'arte? Dove si trova il confine?

Le bambine escono dal museo e dopo aver incontrato alcuni amici, intervistano dei passanti rivolgendo loro le stesse domande rivolte agli artisti. Ma gli intervistati non sembrano convincenti e le bambine, con le idee confuse, tornano in museo per cercare di chiarirle. Ad attenderle la sorpresa di un laboratorio condotto da Beatrice Pasquali, artista del progetto "A scuola di Guggenheim", che chiede loro di realizzare delle opere usando gli stessi metodi utilizzati dall'artista Maurizio Nannucci, ma con altri materiali a disposizione: pane, sabbia, dentifricio e fili di luci natalizie, per scrivere la parola "time" che compone la scultura dell'artista. Le bambine guardano l'opera d'arte, la interpretano e la ripropongono secondo il loro gusto e i materiali a loro disposizione. Questo "agire sull'arte" permise loro di comprendere il lavoro che sta alla base di un'opera e quindi di capire il compito e il lavoro dell'artista.

Sempre nel filmato si chiede ai bambini di uscire dal museo per intervistare i passanti, mostrando la scultura da loro realizzata con il pane, per conoscere il giudizio degli intervistati ed indurli a riflettere sul significato e sulla definizione di scultura.

RaiSat è un canale tematico per ragazzi, che punta ad educare e divertire allo stesso tempo. L'obiettivo di questo progetto televisivo è stato quello di evitare la passività che impone la televisione, cercando di coinvolgere i bambini per fare televisione, attraverso dei laboratori organizzati nelle scuole, in occasione di eventi particolari, che possano stimolare la curiosità dei bambini anche da casa. In questo caso il coinvolgimento della tv permise di avvicinare i bambini all'istituzione museale, inducendoli a chiedersi cosa potessero trovare all'interno del museo.

L'efficacia del video prodotto andò oltre i confini previsti dal target d'età che era quello intorno ai dieci anni; il video venne infatti usato in molte occasioni. Oltre che sul canale Raisat, sia con docenti che con genitori, fu fondamentale per incuriosire proprio gli adulti, perché adottava un codice linguistico semplice ed aveva una sceneggiatura molto divertente.

Dopo il convegno, tra ottobre e novembre, si svolsero gli incontri formativi per i docenti, a cui, come sempre, partecipò il professor Rylands, direttore del museo.

L'eccezionalità del progetto è stata anche quella di avere un direttore di museo che partecipò attivamente alle formazioni dedicate alle scuole. Ciò non è usuale, perché il direttore solitamente si dedica ad altri compiti, ma la sua partecipazione aiutò fortemente il progetto, perché gli insegnanti, fin dall'inizio, si sentirono accolti come ospiti privilegiati, visto che avevano una guida eccezionale come il direttore.

Ecco i percorsi didattici proposti alle classi:

- Peggy Guggenheim: un diario
- Il mercato, il museo, il collezionismo, le esposizioni temporanee, sono strumenti di espropriazione rispetto al significato dell'arte o sono energie motrici che ne determinano e permettono il continuo

funzionamento? Un giro alla Collezione Peggy Guggenheim per tentare di rispondere

- Picasso, i futuristi, il Fronte Nuovo delle Arti
- Picasso, De Chirico, i surrealisti e la Pop Art
- La critica come profitto dell'opera d'arte

Considerato l'alto numero di adesioni e la gratuità completa del progetto sia per la visita guidata in collezione sia per i laboratori con l'artista a scuola, fu possibile garantire l'intero pacchetto gratuito solo a 21 scuole, selezionate secondo i criteri già usati nell'anno precedente, ovvero una scuola per ogni ordine e grado per ogni provincia del Veneto. A tutte le altre scuole fu comunque riservata la gratuità delle visite in museo.

La collaborazione con Raisat permise a 4 classi, tra le 21 selezionate all'inizio dell'anno, di partecipare ad un laboratorio televisivo che coinvolse i docenti e gli studenti nel montaggio delle riprese di alcune fasi del progetto, ovvero i laboratori a scuola e la visita in Collezione, per realizzare il documentario. Ciò consentì ai bambini la possibilità sia di far loro vedere le varie fasi del lavoro, sia di avere un ulteriore momento di verifica delle conoscenze acquisite e dei saperi trasmessi.

Durante l'anno scolastico 2004/05 il Ministero dei Beni e delle Attività Culturali aderì al progetto "A scuola di Guggenheim" seguendone l'iniziativa. Il Ministero era stato coinvolto per ottenere la certificazione di qualità per il progetto al fine di poterne assicurare la prosecuzione al termine della fase di sperimentazione pluriennale. Per agevolare il monitoraggio del progetto vennero predisposti diversi questionari, al fine di documentare sia la situazione iniziale sia quella durante il convegno di presentazione, che quella finale dopo aver effettuato la presentazione dei progetti interdisciplinari da parte dei docenti.

ANNO SCOLASTICO 2005/06

Per l'anno scolastico 2005/06 si preferì far pagare i laboratori a scuola con l'artista, che erano facoltativi ed effettuati solo su richiesta dei vari

insegnanti, ma fu mantenuta la gratuità delle visite al museo e dei laboratori effettuati in Collezione a tutte le scuole aderenti al progetto.

I percorsi proposti in Collezione sono stati:

- l'arte del mito
- la scena dell'arte
- i linguaggi dell'espressione
- arte, architettura, territorio: progetti finiti, incompleti, visionari
- arte e scienza: percorsi intrecciati

ANNO SCOLASTICO 2006/ 07

L'importante novità che caratterizzò l'anno scolastico 2006/07 è stata la "doppia" partecipazione della Regione, coinvolta in due settori: in quello dell'istruzione e in quello della cultura. La richiesta della regione di cooperare direttamente con il settore cultura oltre che con quello dell'istruzione era stata pensata fin dall'inizio del progetto, proprio perchè l'idea formativa coinvolgeva due grandi ambiti: quello del museo e quello delle scuole. La maggior collaborazione con la Regione Veneto diede più forza al progetto dell'anno 2006/07 sia in termini dell'ammontare del finanziamento sia in termini di condivisione e riflessione delle ricerche attivate sul territorio.

A voler essere precisi, si può dire che l'unico ente assente, pur essendo stato sollecitato fin dall'inizio del progetto, è stato l'Ufficio Scolastico Regionale, che non comprese la novità dell'iniziativa.

La struttura del progetto fu riproposta come nell'anno precedente.

Ecco i percorsi in Collezione :

- l'interpretazione dello spazio: lo spazio vissuto, lo spazio dinamico, lo spazio immaginario, lo spazio alterato;
- il suono delle immagini: suoni, colore e forme, immagini e natura, colori e movimento, forme e fantasia, suoni e ispirazione;
- il corpo: il corpo stilizzato, il corpo scomposto, il corpo in movimento, il corpo in relazione allo spazio, il corpo biomorfo, il corpo fantastico, il corpo totemico;

- la natura nell'arte: natura = arte, la natura "meccanica", natura come fonte di ispirazione, la natura fantastica, la natura celeste;
- il caso come metodo: l'abbandono al caso, tra caso e controllo, il rifiuto della casualità;
- il valore del segno: il segno primitivo, il segno inciso, il segno della luce, il segno astratto, la potenza del segno, segno, gesto e materia.

La Collezione Peggy Guggenheim, all'interno del territorio veneto, ha inoltre proposto alle scuole altri due nuovi progetti formativi:

- C4, Centro Cultura del Contemporaneo a Caldogno (Vicenza), laboratorio di ricerca sul contemporaneo che ha coinvolto insegnanti, artisti, manager d'impresa, private e pubbliche, al fine di sviluppare innovazione metodologica e creatività nei processi conoscitivi utilizzabili nei rispettivi campi professionali;
- Arte e formazione docenti in Fondazione Cariverona a Verona, in occasione della mostra "Peggy Guggenheim, un amore per la scultura", rivolto alle scuole dell'infanzia e primaria delle province di Verona, Vicenza e Belluno.

2.8 *A scuola di Guggenheim* fa scuola: come e perché un progetto apre nuovi scenari in altre realtà. Il caso di Modena, esperienza quadriennale con risultati e valutazioni.

A scuola di Guggenheim aprì contemporaneamente una nuova prospettiva in una città eccentrica- Modena- rispetto ai tradizionali luoghi che promuovono attenzione all'arte contemporanea, legandosi ad un disegno particolarmente interessante di investimento culturale da parte di una fondazione bancaria: nel 2003 nacque così un progetto dedicato alle mostre temporanee che annualmente, in un piano quadriennale, vide il Foro Boario a Modena ospitare opere d'arte provenienti dalla Fondazione Solomon R. Guggenheim di New York, oltre che da Venezia.

Il progetto fu portato avanti dall'ente promotore, la Fondazione Cassa di Risparmio di Modena, all'interno di un piano disegnato dal curatore artistico (Luca Massimo Barbero) e dal curatore della formazione (la scrivente).

In una prima fase l'interesse della Fondazione si focalizzò sulle espressioni dell'arte dei primi del Novecento, come testimoniano le mostre *Venezia e la sua laguna nell'opera di Umberto Moggioni*, *La pittura a Venezia dagli anni di Ca' Pesaro alla Nuova Oggettività* (1999), *Giorgio de Chirico* (2000) e *Filippo de Pisis* (2001).

Dal 2003, l'avvio di una collaborazione con la Collezione Peggy Guggenheim di Venezia, sancì la nascita di una nuova *mission* culturale per la Fondazione Cassa di Risparmio di Modena, all'insegna di finalità educative e formative. L'obiettivo non è mai stato quello di creare eventi fini a se stessi - le cosiddette "grandi mostre" -, bensì di offrire al maggior numero di persone possibile l'opportunità di apprezzare l'arte. Ogni percorso espositivo prevedeva l'ingresso gratuito, così come gratuite erano le visite guidate e fu affiancato da un articolato progetto didattico che coinvolse attivamente il mondo delle scuole e comprese attività di formazione per i docenti e un concorso a premi per gli studenti. Tale programma, inizialmente promosso in ambito locale, fu pensato per poterlo estendere all'intero territorio nazionale. In questo rinnovato orizzonte si collocarono le mostre *Alberto Giacometti e Max Ernst* (2002-2003), *Da Modigliani al contemporaneo* (2003-2004), *Action Painting. Arte americana 1940-1970* (2004-2005), una rassegna di oltre cento opere dei protagonisti dell'arte astratta americana (Pollock, Kline, de Kooning, Rothko, Gorky e altri).

Il caso di cui qui si allegano sia il percorso sia i dati e le valutazioni generali, è relativo alla quarta mostra aperta a Modena, che fu realizzata dal 18 dicembre 2005 al 9 aprile 2006: *Informale. Jean Dubuffet e l'arte europea 1945-1970*.

Nel piano di questo quarto progetto la parte educativa svolse un grande ruolo, rivolta in primis alle scuole del territorio modenese.

Il progetto EDUCARE CON L'ARTE CONTEMPORANEA, ideato e curato dalla scrivente, aveva previsto un'articolazione di proposte che identificavano: un motore, la mostra temporanea a Modena, un processo, interconnesso tra scuola, mostra d'arte e città di Modena nonché un'azione da parte di un

pubblico particolare (quello delle scuole) che con il concorso diventava autore-sperimentatore.

Il successo dell'iniziativa, fatto di numeri sempre crescenti e di valutazioni positive dei docenti raccolte dopo gli incontri e dopo le visite, dipese dalla circolarità, fatta di ricerca, di dialogo, di relazioni con motivazioni educative diverse, di creazione di una nuova idea, dopo averne osservate tante.

La mostra temporanea normalmente durava solo tre mesi; la breve durata è una caratteristica normalmente considerata 'negativa' in relazione all'impossibilità di attivare apprendimenti continui. Ecco che invece a Modena si sono cercate altre connessioni, con campi disciplinari non tipici dell'arte e con oggetti o edifici della città di Modena, per poter avere costantemente nuove relazioni dello sguardo. Come? È bastato richiamare la meravigliosa lastra di Wiligelmo, che si trova sulla facciata del duomo di Modena e "farla dialogare" con una *miss Cholera* di Dubuffet che si trovava nella mostra, per creare una motivazione sufficiente per far visitare il nuovo allestimento. Piccole cose che aiutano i modi di vedere. Grandi esigenze per la nostra cultura, riconosciuta da tutto il mondo proprio per il suo patrimonio storico-artistico, che però rischia una trascuratezza educativa, che questo progetto, in piccolo, evita, appropriandosi di una meravigliosa circostanza culturale con l'arte della mostra temporanea.

Le scuole, con la loro forza educativa, insieme alle mostre temporanea, hanno mosso itinerari del pensiero visivo, non solo come ricerca specifica nel mondo dell'arte e degli artisti, ma come ricerca nelle idee degli uomini del secolo appena chiuso a confronto con altre idee, di saperi diversi e di secoli diversi e in luoghi diversi.

In seguito la ricerca è diventata ricostruzione di un nuovo pensiero, perché il concorso chiese agli alunni delle scuole di esprimere idee usando modalità diverse, come forma, colori e scrittura. Gli insegnanti decisero di aderire al progetto partecipando massicciamente agli incontri e portando molti alunni, nonché prestando molta attenzione per realizzare lavori di qualità. La fascia privilegiata di riferimento del progetto è stata quella della scuola (docenti e

classi di alunni) però, intorno alle scelte delle scuole ruotarono anche le scelte delle famiglie.

Fin dall'inizio del progetto di Modena, le esperienze, ci confermarono l'idea che è necessario mantenere l'obiettivo di formare non solo alla cultura dell'arte, ma anche all'esigenza di aprire pure a nuove realtà, situate fuori dalla provincia. Nell'ultimo anno le tematiche del progetto formativo e gli input didattici per i docenti sono stati estesi anche al sito riservato ai docenti (www.fondazione-crmo.it).

LA STRUTTURA DEL PROGETTO FORMATIVO EDUCARE CON L'ARTE CONTEMPORANEA

AREA 1: CORSO DI FORMAZIONE 'GUIDE' (EDUCATORI ALL'ARTE)



Formazione educatori all'arte, Fondazione Cassa Risparmio di Modena, 2005

Il corso non aveva come obiettivo di formare storici dell'arte, ma educatori per le mostre temporanee. Il Corso insegnò sia a relazionarsi sia a tracciare le linee guida fondamentali della pedagogia e dell'arte. Entrambi questi insegnamenti permisero di progettare itinerari di visita della mostra in funzione delle varie tipologie di pubblico.

Il fatto che gli educatori conoscessero gli obiettivi che il curatore voleva raggiungere con la mostra, contribuì a migliorare l'attività didattica elaborata nel corso.

Ecco i risultati del corso:

1. una ricerca condotta sia in gruppo sia individualmente fece riflettere e decidere quale percorso seguire, tra i tanti possibili, per guardare le opere in museo;
2. una condivisione metodologica sugli approcci educativi;
3. una flessibilità operativa nel relazionarsi con le varie tipologie di pubblico.

Le vie nell'arte della mostra si svilupparono su una tematica principale, ma ebbero anche processi e percorsi diversi, non solo sulla base dell'età degli studenti.

Questa modalità di affrontare il problema fornì anche una grande responsabilità al singolo educatore, perché fu investito non da un compito ripetitivo, ma dal dover dare una risposta individuale e soprattutto creativa e costruttiva ai vari problemi.

Il corso utilizzò questi materiali:

- a. uno schema di lavoro tra itinerari possibili, per scuole dell'infanzia, scuole primarie e secondarie sia di primo che di secondo grado
- b. uno schema di itinerari attivabili per pubblici adulti
- c. le schede di percorso per le classi
- d. book didattico, curato da Elena Ciresola, come catalogo didattico per i docenti.

Una novità del corso di Modena è stata la partecipazione di studenti universitari e l'accREDITAMENTO del corso 'guide' della Fondazione da parte dell'Università di Modena e Reggio Emilia

Al corso di formazione 'guide' del 2005 parteciparono 5 studentesse del corso di laurea in *Progettazione e gestione di attività culturali*, proprio per provare un'esperienza nel territorio di appartenenza dell'Università.

Il corso sensibilizzò e motivò anche le 'guide' professioniste che provarono a mettersi nel nuovo ruolo di tutor accompagnatori delle ragazze stagiste.

AREA 2: CORSO DI FORMAZIONE DOCENTI PER MODENA E PER LA REGIONE EMILIA ROMAGNA



Formazione docenti regione Emilia Romagna, Università di Modena, 2006

Il corso, in quattro incontri, offrì ai docenti una visita riservata della mostra, che prevedeva anche la presentazione da parte di Luca Massimo Barbero delle scelte curatoriali dell'allestimento, molteplici input didattici sviluppabili a scuola e stimoli di saperi diversi per una visita motivata della mostra; infine mise anche a disposizione alcune attività laboratoriali, curate da tre artisti, che proposero tecniche, materiali ed idee per lavorare a scuola.

Ai docenti venne anche consegnato un book didattico, che riportava aspetti curatoriali per trasferirli sul piano della ricerca didattica e poi su quelli della possibile attività a scuola.

Si mantenne una fascia privilegiata di pubblico a cui offrire alcune attività legate alla mostra: prima le scuole di Modena e provincia e poi l'intera Regione Emilia Romagna.

Le attività del corso, tutte filmate dalle stagiste, sono state:

1. un corso di formazione per docenti, costituito da 4 incontri tra il 16 e il 25 gennaio 2006
2. primo incontro, tra il curatore, Luca Massimo Barbero, e la responsabile della didattica, Elena Ciresola, per una mostra che si offre a campi diversi del sapere come sfondo interculturale
3. tre incontri interdisciplinari coordinati da tre artisti: Aldo Grazi, Cristiano Bianchin, Arthur Duff
4. realizzazione di un book didattico, curato da Elena Ciresola e regalato a ciascun partecipante
5. questionari di valutazione per i docenti partecipanti ai quattro incontri, nonché monitoraggio sui docenti costruito in funzione della conoscenza delle tipologie di adesione e del giudizio sulla qualità delle proposte attivate
6. sito riservato ai docenti con informazioni didattiche: era stata una nuova esperienza che dava continuità e creava un legame tra il corso docenti e le attività delle scuole, fino al concorso.

La partecipazione dei docenti agli incontri formativi significò:

1. La ricostruzione dell'itinerario curatoriale possibile con la proposta di Luca Massimo Barbero
2. La riflessione personale e di gruppo sui temi proposti in Mostra
3. La creazione di un nuovo itinerario didattico che ogni insegnante realizzò per la propria classe

Quali furono le novità della partecipazione al corso?

1. la motivazione, per tante aree disciplinari, non solo per quelle specialistiche, a lavorare su problemi dell'arte attraverso il '900 e la contemporaneità
2. l'idea di far riflettere e dialogare i docenti con esperti della mostra, stimolandoli ad aperture significative possibili con l'esperienza dell'arte, prima di uscire con i propri studenti

3. l'idea di qualificare i docenti con un'esperienza di formazione privilegiata, riconoscendo una professionalità che spesso nella scuola è sottovalutata
4. la certezza di dare continuità educativa ad interventi temporanei, come le mostre, sul Territorio

AREA 3: CONCORSO PER LE SCUOLE DI MODENA E PROVINCIA



Manifesto della mostra dei lavori partecipanti al concorso scuole 2006

Le scuole di Modena e provincia, come territorio di riferimento della Fondazione della Cassa di Risparmio di Modena, ebbero la possibilità di partecipare al concorso legato ai temi della mostra. Il concorso cercò di raccordare le attività di una mostra temporanea con i progetti educativi delle scuole, in modo da rendere riconoscibile l'attività delle scuole, la creatività degli studenti, la professionalità dei docenti.

Era un circuito virtuoso che fece sistema nel territorio modenese e ricercò qualità nell'educazione con l'arte insieme alla ricerca che attivò la mostra temporanea.

Il concorso attivò quattro aree tematiche ed un montepremi e terminò con la premiazione a maggio 2006.

TEMI DEL CONCORSO PER LE SCUOLE DI MODENA E PROVINCIA, ESTRATTI DAL BANDO DI GARA DELLA FONDAZIONE CHE ASSEGNAVA PREMI IN DENARO ALLE SCUOLE VINCITRICI

A. Concorso per la scuola dell'infanzia

Tema "IMPRONTE": insieme al mondo dell'informale che la mostra temporanea sollecita, si costruisca un elaborato, singolo o di gruppo, che rappresenti un segno di reazione tra il materiale e il corpo. La presentazione del lavoro, a cura dell'insegnante, dovrà indicare il percorso seguito nel processo educativo.

B. Concorso per la scuola primaria

Tema "IL MIO MONDO INFORMALE": a partire dalle esperienze nel mondo si crei un elaborato che utilizzi i materiali delle opere in mostra; l'elaborato può essere singolo o di gruppo. La presentazione del lavoro, a cura dell'insegnante, dovrà indicare il percorso seguito nel processo educativo.

C. Concorso per la scuola secondaria di 1° grado

Tema "COSTRUISCO UN AMICO FANTASTICO": a partire dalle relazioni tra Informale e materia si inventi un personaggio fantastico che testimoni l'attenzione alla sfera emotiva e delle relazioni personali.

La presentazione del lavoro, a cura dell'insegnante, dovrà indicare il percorso seguito nel processo educativo.

D. Concorso per la scuola secondaria di 2° grado

Tema "UN VIAGGIO IN UNA NUOVA GALASSIA": partendo dalla rappresentazione di uno spazio ideale della mostra temporanea, si inventi un altro mondo, narrato con tecniche liberamente scelte tra quelle grafiche, informatiche, linguistiche.

La presentazione del lavoro, a cura dell'insegnante, dovrà indicare il percorso seguito nel processo educativo.

AREA 4: GRUPPI IN MOSTRA



Visita alla mostra temporanea in Foro Boario, Modena, 2006

Il metodo utilizzato per formare gli educatori per la mostra, permise a questi ultimi di saper adeguarsi, nelle loro spiegazioni, a qualsiasi tipologia di visitatori:

- scuole, di Modena e della regione Emilia Romagna
- scuole fuori regione, con la comunicazione e indicazioni sul sito
- gruppi adulti
- visite autonome.

AREA 5: IL TIROCINIO IN MOSTRA- OBIETTIVI

Il tirocinio divenne il ponte di collegamento tra l'università e i luoghi dell'arte, tra il laboratorio dell'arte- luogo di costruzione del sapere artistico- e la quotidianità, l'imprevedibilità e la complessità della scuola, intesa come fruitore delle attività educative privilegiate dal progetto.

Il tirocinio fu legato all'esperienza di educatore in mostra, una guida per i pubblici, soprattutto delle scuole.

Gli obiettivi del tirocinio furono il conseguimento delle seguenti competenze:

1. conoscere, assumere e controllare comportamenti di educazione all'arte tramite procedimenti educativi e strumenti condivisi
2. utilizzare il *feedback* per il cambiamento degli atteggiamenti
3. lavorare con gli altri (nel gruppo, nelle riunioni istituzionali, nella guida dei gruppi) e ricercare le storie dell'arte e degli artisti in mostra
4. assumere brevi responsabilità formative con i gruppi in mostra.

IL TIROCINIO IN MOSTRA: REALIZZAZIONE

Il tirocinio si realizzò attraverso fasi che prevedevano di:

- a) incontrare l'ambiente della formazione educativa in mostra
- b) comunicare con l'ambiente della mostra d'arte temporanea
- c) mediare, ovvero imparare a leggere gli orientamenti assunti dai gruppi che visitarono la mostra per conoscerli e tradurli in relazioni educative, attraverso percorsi di didattica dell'arte
- d) valutare l'esito delle osservazioni in modo riflessivo elaborando criteri omogenei e coerenti con l'osservazione del sistema.

Per formare gli educatori si fecero alcune attività sul campo:

- alcune attività consistevano nel seguire il curatore didattico e le guide esperte
- altre nell'osservare cosa facevano le guide esperte in mostra
- altre attività consistevano nel collaborare con le guide esperte nello svolgimento delle attività in mostra
- così pure nell'accompagnare direttamente i visitatori in alcuni brevi percorsi della mostra.

INFINE...

L'educazione al servizio della cultura e la cultura al servizio dell'educazione sono espressione dello sforzo dei docenti che avevano aderito al progetto, degli stagisti dell'università e delle 'guide-educatori con l'arte', che venivano preparate, ogni anno, su misura, in funzione delle opere con le quali si allestiva la mostra.

La Fondazione di fatto divenne promotrice di una grande operazione, che non fu solo culturale, ma che permise di sviluppare un'educazione alla cultura insieme all'arte, migliorando la qualità sociale e l'identità territoriale.

Attraverso la FORMAZIONE CON L'ARTE si ricercò una qualità della conoscenza come risorsa indispensabile per trasformare le abitudini in nuove motivazioni alla conoscenza ed in nuovi processi culturali unitamente:

- alla tradizione culturale;
- a tutti i saperi;
- al territorio;
- ad una rete di persone che comprendeva gli utenti e lo staff della Fondazione.

In questo modo il processo divenne agente di qualità culturale.

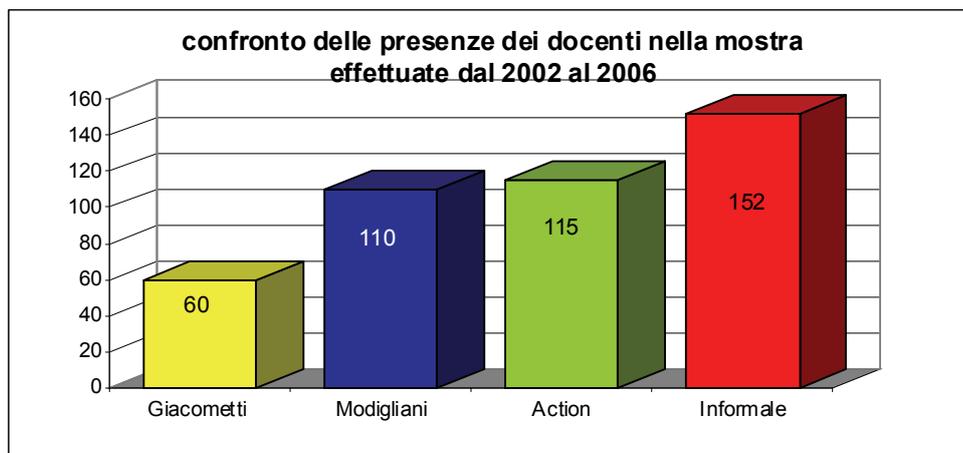
La gratuità di tutti i processi aggiunse un valore particolare che sarebbe interessante estendere a tutte le realtà italiane.

INDAGINE SULLE PRESENZE DOCENTI E VALUTAZIONE DEI QUESTIONARI DOCENTI

Le presenze andarono aumentando nei vari anni a dimostrazione di un incoraggiante trend di crescita dell'interesse dei docenti.

E' molto importante sottolineare che l'aumento in termini di presenze fu il frutto sia dell'impegno con cui tutte le iniziative furono progettate e realizzate sia della qualità delle iniziative proposte, come indicano i monitoraggi eseguiti.

Se per la prima mostra del 2002, quella di Giacometti, si fece un solo incontro formativo con i docenti, negli anni successivi il numero degli interventi dedicati a loro aumentò sino a quattro incontri, legati al tema dell'informale nel 2006 (tema della mostra allestita temporaneamente).

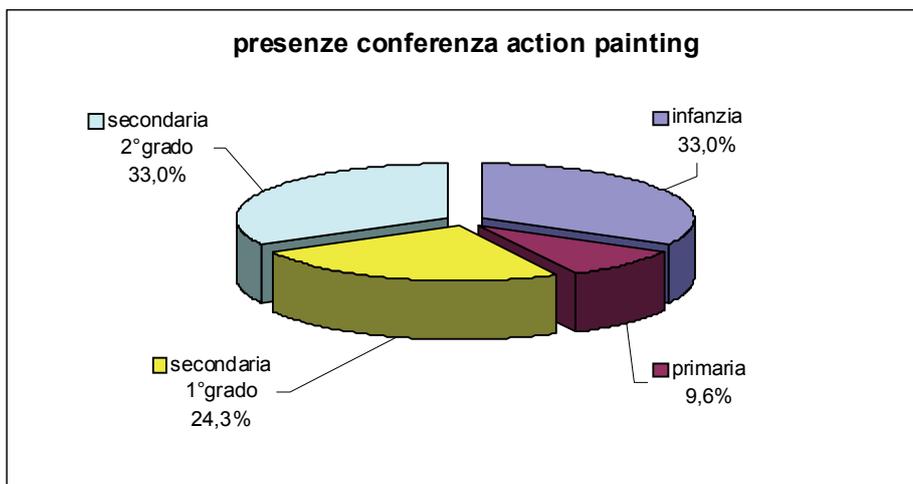


Quindi la formazione rivolta ai docenti non fu solo teorica, ma fu anche laboratoriale, fatta di incontri con il curatore della mostra e la responsabile del progetto scuole, nonché di discussioni sul tema della mostra condotti e stimolati dalla presenza di artisti.

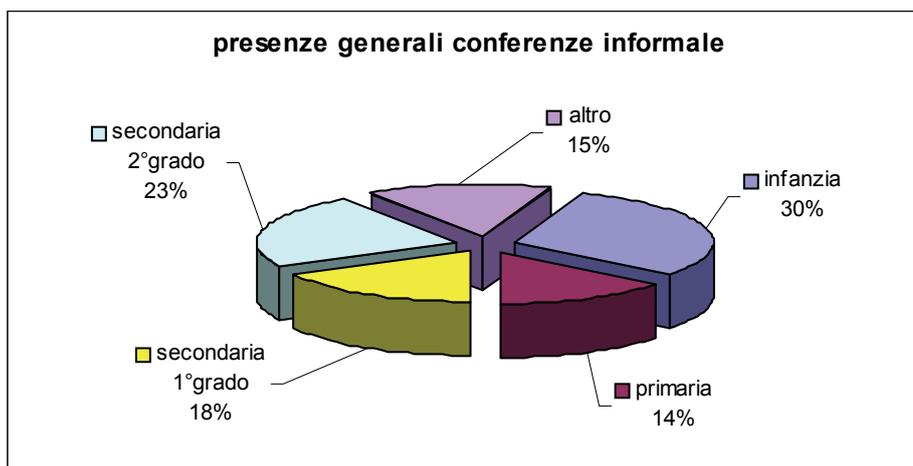
I dati, riportati sopra, fanno riferimento alle presenze registrate nel primo incontro di ogni ciclo formativo con i docenti a partire dal 2002.

L'analisi delle presenze registrate alle conferenze, permise di individuare la tipologia di scuola da cui provenivano i partecipanti.

Assoluta novità, per le conferenze dedicate alla mostra INFORMALE di Modena del 2006, è stata la presenza della voce "altro" che indica la partecipazione di figure che non erano insegnanti. Si tratta di studenti che, grazie alla collaborazione avviata tra la Fondazione Cassa di Risparmio di Modena e l'Università di Modena e Reggio Emilia, parteciparono al percorso di formazione per le guide attive in mostra e collaborarono alle conferenze dedicate ai docenti.



Presenza tipologie di docenti agli incontri per la mostra del 2005 a Modena



Presenza tipologie di docenti agli incontri per la mostra del 2006 a Modena

Di seguito è riportato il dettaglio delle presenze registrate per ciascuna conferenza attivata in occasione della mostra del 2006 sull'INFORMALE. I dati raccolti confermano una forte e costante affluenza di docenti e quindi un forte interesse per questo tipo di iniziative. Le presenze complessive ai quattro incontri sono state sicuramente uno stimolo forte per continuare nella progettazione di attività formative legate alle mostre realizzate dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Modena.

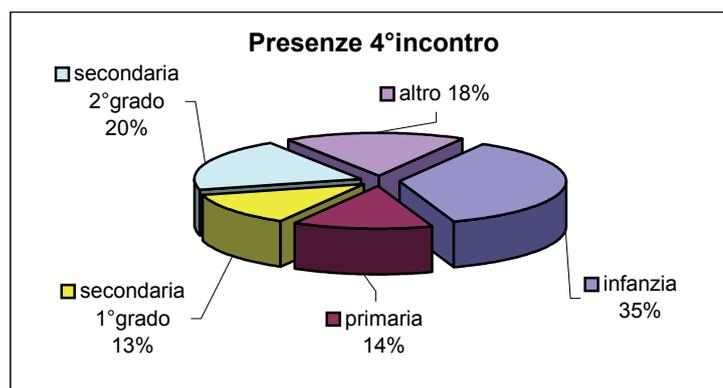
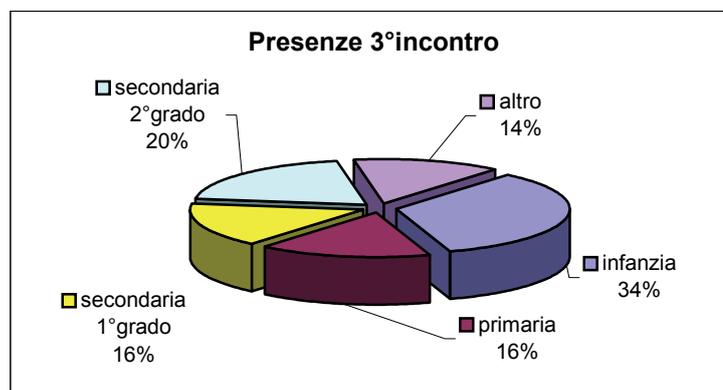
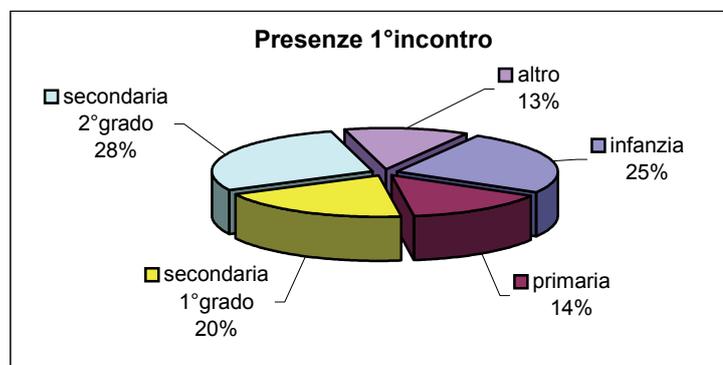
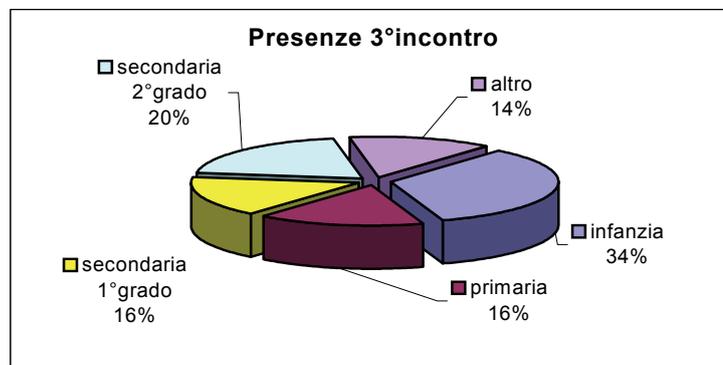
	1° incontro	2° incontro	3° incontro	4° incontro
infanzia	38	30	34	29
primaria	22	12	16	11
secondaria 1° grado	30	20	16	10
secondaria 2° grado	43	20	20	16
altro	19	18	14	14
TOTALE	152	100	100	80

Tabella delle presenze registrate ad ogni conferenza

Osservando con attenzione l'analisi delle presenze raccolte agli incontri, emerge chiaramente che i maggiori frequentatori sono stati i docenti delle scuole dell'infanzia ed i professori degli istituti secondari di 2° grado. Una presenza meno forte è quella degli insegnanti delle scuole primarie e dei docenti delle scuole secondarie di 1° grado.

Si allegano tutte le valutazioni raccolte in occasione della mostra sull'informale del 2006 (Allegato D al capitolo 2: valutazioni)

GRAFICI DELLA PRESENZA DEI DOCENTI AGLI INCONTRI RELATIVI ALL'INFORMALE, 2006



2.9 Come e perché una nuova sfida educativa apre scenari in nuove aree

Marco Dallari e Cristina Francucci scrivono: “Dalla complessa e complessiva totalità della materia possono, a nostro avviso, esser fatte emergere, grazie alla mediazione dell’educatore - animatore, direzioni di senso rispetto alle quali condividere l’approccio attivo con la materia stessa. [...]

Una direzione di senso è diversa da un’unità didattica poiché, pur dichiarando la parzialità del suo punto di vista, è sempre e comunque riferibile al tutto e non avanza mai pretese di autarchia di significato e di funzione

Ciascuna direzione di senso, infatti, è sovrapponibile e incrociabile con altre direzioni di senso rispetto alle quali leggere l’opera e il rapporto dell’opera con il contesto culturale di cui fa parte. [...]

L’impostazione metodologica legata all’individuazione di direzioni di senso consente, dunque, non solo di “leggere” l’opera o le opere, ma di collegarle a un contesto culturale più allargato rispetto al quale l’opera d’arte diviene paradigma di senso.”¹⁴⁹

Le direzioni di senso che il progetto educativo, sia quello temporaneo a Modena che quello permanente a Venezia, ha attivato con gli insegnanti sono state molteplici: nuove motivazioni per collaborare, confronti di idee per progettare in modo interdisciplinare, azioni d’aula non solo frontali ma anche laboratoriali, utilizzo dei codici visivi in tutte le discipline, documentazione finale come rendicontazione dello sviluppo concreto dell’idea, tra attività d’aula e attività in museo.

Il mondo della scuola, da quella veneta a quella modenese, è stato coinvolto da una Collezione d’arte privata americana, ma fortemente radicata nel tessuto veneziano, tramite un itinerario strutturato in un disegno circolare: l’esito relativamente ai dati è di grande positività- come già visto precedentemente-, ma la cosa più qualificante del progetto è la ricerca che si è messa in moto da parte delle scuole e del museo.

¹⁴⁹ Dallari Marco, Francucci Cristina, *L’esperienza pedagogica dell’arte*, Firenze, La Nuova Italia, Firenze 1998, pag.71

Questa ricerca, fatta di progetti interdisciplinari tra scuole e museo, è visibile e consultabile sul sito, www.ascuoladiguggenheim.it, sito che permette anche la riflessione e condivisione da parte di tutta la comunità di docenti, dirigenti, alunni e genitori: tutti protagonisti impegnati e testimoni di un disegno circolare, che ogni anno, virtuosamente, si rinnova a partire dalle proposte del museo che aiutano le esperienze educative delle scuole.

Il sito dà testimonianza che i lavori svolti dagli insegnanti nei loro percorsi sono di alta qualità e dimostrano che la ricerca di azioni interdisciplinari e la collaborazione in gruppo, che sono due esigenze della scuola-, ma che difficilmente si sono attuate- qui sono state effettivamente realizzate.

Il progetto ha permesso di creare collaborazione e innovazione. Ma queste due richieste non appartengono anche ad altri campi?

Da qui partirà il terzo capitolo della ricerca.

2.10 Il cambiamento di *vision*: partecipare al workshop con l'artista.

In questa novità circolare l'esperienza che più ha cambiato alcuni comportamenti degli insegnanti e degli alunni è stata quella legata all'uso dei laboratori, workshop progettati insieme a giovani artisti. Il workshop è la parte dedicata, sia in museo che a scuola, ad azioni svolte con le mani tramite strumenti artistici: è la messa in opera di quell'esperienza di 'uomo artigiano' che Richard Sennet descrive come esito della 'mano intelligente'. I laboratori sono attivati sia a scuola che in museo, anche se sono esperienze condotte con significato diverso e con tempistiche diverse: il laboratorio, dopo la visita delle opere in Collezione, acquista senso come breve sperimentazione di una metodologia artistica, il laboratorio a scuola, invece, ha senso come sperimentazione di un'idea fatta con gli strumenti dell'arte. Il laboratorio a scuola inoltre è progettato e condotto da un/a giovane artista, che si pone come esperto nelle metodologie artistiche e come regista di azioni educative fatte con quelle metodologie.

L'arte è sempre il punto di partenza, solo che nel primo caso è vista direttamente e funge da relazione motivazionale, mentre nel secondo caso l'opera d'arte deve creare il legame con il percorso d'aula dentro il quale si

colloca il workshop con l'artista. Inoltre in questo secondo tipo di workshop non c'è dipendenza diretta con l'opera, ma c'è dipendenza diretta con il processo scelto dall'artista: è nel processo che si disegna l'esperienza con le mani.

Il laboratorio che ha maggiore importanza dal punto di vista educativo è quello che si svolge a scuola, perché, come esperienza straordinaria, agisce su due aspetti fondamentali:

1. la riformulazione di uno spazio abitualmente usato dai bambini-ragazzi durante l'anno scolastico,
2. il coinvolgimento dei bambini in un'azione-riflessione sull'idea del ripensare le cose come base dell'atto artistico.

L'operazione artistica in sé è considerata parte integrante ed inscindibile di questo ripensare.

Sapersi figurare liberamente le cose significa prendere coscienza delle proprie capacità immaginative e porsi a confronto con esse, considerando il pensare e l'esprimersi per immagini come parte integrante delle proprie facoltà intellettuali.

Si è già visto che l'arte è costituita da una serie di linguaggi, che utilizzano risorse, approcci e metodiche specifiche, che vanno esplorate fino a prenderne confidenza.

I partecipanti al laboratorio, bambini o ragazzi, si trovano coinvolti all'interno di un processo articolato nei seguenti punti:

- **VISIONE**, ovvero fruizione estetica di immagini. Questa prima fase è fondamentale nell'acquisire la consapevolezza delle caratteristiche dell'arte. Le immagini proposte non vengono spiegate, ma semplicemente guardate in modo da stimolare il piacere dell'osservare come attività fine a sé stessa; i bambini sono liberi di esprimere le proprie impressioni, sensazioni, visioni, ma sono liberati dal problema del capire.
- **DISCUSSIONE E CONFRONTO**, come fase di elaborazione e di costruzione basata sull'esperienza appena avvenuta. Sono proposte modalità dinamiche di interazione e di collaborazione tra i bambini

nell'ottica di un'operazione di equipe, all'interno della quale ciascuno si assume le proprie responsabilità. Vengono così stimulate le capacità propositive di ognuno nell'intento di veicolare senza vincolare la creatività dei partecipanti; la struttura di base di ciascun workshop ha il semplice scopo di ovviare a problemi di carattere logistico legati alla scarsità di tempo e di arginare la tendenza dispersiva dei bambini, oltre che di costituire lo spunto di avvio: gli elaborati finali cambiano infatti sensibilmente in base alla diversa recettività, al gusto ed alle soluzioni escogitate da ciascun gruppo.

- **MESSA IN OPERA**, ovvero risoluzione formale del problema. Questa fase, soltanto in alcuni casi, prevede l'approccio ad una tecnica artistica specifica: l'aspetto meramente tecnico viene considerato come secondario rispetto al rilievo delle problematiche legate alla creatività ed al fare artistico. L'obiettivo del laboratorio è di mettere i bambini nelle condizioni di sciogliere il nodo di una questione avvalendosi di mezzi pertinenti ai linguaggi artistico-creativi, assimilandone la *forma mentis* più che le competenze manuali, la cui acquisizione comporta inoltre un tempo lungo fatto anche di sedimentazione, scarsamente compatibile con il carattere estemporaneo del laboratorio.
- **ALLESTIMENTO**, come pensiero dell'arte nel suo spazio. I laboratori possono includere anche una parte di allestimento delle opere realizzate che sollevi riflessioni legate alla fruizione ed al tema del museo e del luogo espositivo nella loro relazione con i contenuti.

Il percorso del laboratorio con l'artista mette in atto lo studio e la ricerca come base fondamentale per acquisire capacità di creazione e di fantasia nuove, come Bruno Munari ricorda: "Il prodotto della fantasia, come quello della creatività e della invenzione, nasce da relazioni che il pensiero fa tra ciò che conosce. È evidente che non può far relazioni tra ciò che non conosce e nemmeno tra ciò che conosce e ciò che non conosce."¹⁵⁰

¹⁵⁰ Munari Bruno, *Fantasia*, Laterza, Bari- Roma 1977, pag. 29

La descrizione è necessaria per comprendere i diversi livelli di azione del workshop, che necessita di un processo chiaro a tutti i registi, cioè artista e insegnanti, dove l'artista è il conduttore e gli insegnanti sono suoi collaboratori. Ecco il processo:

1. attivazione di curiosità : il significato di laboratorio con gli strumenti dell'arte
2. dentro nelle opere d'arte: il pensare per immagini e il pensare con le mani
3. guardare i diversi punti di vista, ad esempio intorno ad uno stesso tema
4. il tema
5. artista ed insegnanti si muovono seguendo sia le dinamiche relazionali che gli strumenti dell'arte, cioè:
 - a. tecnica- concetto- creazione dell'alfabeto dell'artista
 - b. i materiali
6. azione laboratoriale: workshop
7. discussione e riflessione.

2.11 Materia, materiale, immateriale: gli strumenti dell'artista.

L'artista e l'opera vivono spesso in contesti separati, dove non viene mai considerato il prodotto finale, cioè l'opera d'arte, insieme al processo dell'artista; il workshop viene, invece, creato e usato proprio sulla base dell'importanza data al processo artistico da sperimentare insieme all'artista, pur affrontandolo anche senza una preparazione storico-artistica adeguata, ma solo tramite 'il pensiero delle mani'.

L'opera d'arte si offre a sguardi diversi attraverso una relazione tra i materiali di cui è fatta e le conoscenze dei fruitori; il lavorare con un artista è un'esperienza che mette in gioco tutti i sensi e le capacità utilizzando processi (sconosciuti ai non addetti ai lavori) che chiedono di usare intelligenze diverse, che non sempre si sa di avere.

L'opera d'arte è cosa "fatta con fatica", come diceva Lucilio. E' produzione, *opus*, lavoro.

Ma lavoro di cosa?

Della materia.

La materia, usata in termini filosofici, appare per la prima volta in Aristotele a designare il substrato comune del mutamento e insieme il principio di individuazione, tanto che il termine greco *hýlē* significava propriamente “selva”, e quindi “legna, legname, materiale da costruzione”.

La materia formata dal lavoro dell'artista permette di individuare fisicamente l'opera d'arte.

Da quando l'opera è uscita dai suoi media classici (pittura, disegno, scultura) i materiali hanno assunto un valore sempre più importante, sempre più significativa nella lettura dell'opera.

In alcuni momenti della storia dell'arte il materiale ha assunto talmente tanto valore da diventare soggetto, in altri momenti si è caricato di valori simbolici prima comunicati soprattutto dalla forma.

È importante questo aspetto materico dell'opera perché permette l'ingresso in diverse direzioni da dare alle esperienze, che finora sono state rivolte alla scuola. I protagonisti delle esperienze del progetto “A scuola di Guggenheim” sono diventati, in qualche occasione, un gruppo eterogeneo formato da alunni di scuola media e anziani di un centro sociale, o un gruppo formato da alunni di un istituto tecnico e ragazzi di un dipartimento diurno dell'ospedale psichiatrico, o ancora un gruppo fatto di alunni di scuola superiore e bambini dell'infanzia: l'essere insieme ha permesso percorsi fortemente innovativi dal punto di vista delle ricadute sui singoli e dei significati di investimento nelle relazioni, oltre naturalmente alla sperimentazione di alcuni processi artistici.

La materia, nell'opera d'arte, è riconducibile sia all'uso che ne fa l'artista sia al significato che ha: la materia può essere analizzata perciò dal punto di vista delle sue proprietà fisiche sia dal punto di vista di quelle simboliche.

La materia è elemento fondamentale per tutti quegli artisti che ne hanno indagato i limiti e le proprietà: ad esempio per alcuni degli artisti che hanno lavorato nel gruppo chiamato dal critico Germano Celant “Arte Povera”. Questi artisti lavoravano sulla valorizzazione dell'arte nella sua semplicità

presentando il significato fattuale delle cose reali (entità naturali piuttosto che oggetti industriali). In tali opere erano in gioco lo spazio, il tempo, il movimento, l'energia, le forze di gravità e magnetiche, le torsioni, le opposizioni fra materiali differenti.

Un'altra serie di opere che sono significative per chiarire meglio questa idea di materia che dà la forma all'opera sono gli "Achromes" di Piero Manzoni: spogliazione della pittura attraverso l'emersione non del bianco come non-colore, ma della materia sintomatica del bianco: gesso, caolino, ovatta, lapin, polistirolo espanso. L'arte, per artisti come Manzoni, deve essere materia emancipata: emancipata dalla stesura del colore, dal disegno, dall'ornamento, dalla rappresentazione, dalla forma, dal colore.

Negli "Achromes" il bianco è rappresentato dai bianchi nelle sue varie forme, nei suoi vari materiali. Queste sostanze, trasbordando sulla tela (sono panini, uova o fili di paglia), sono i significanti assoluti e irriducibili di un'arte liberata da alcunché d'espressivo, personale, comunicativo, lirico.

Se invece ci si rapporta alla materia dal punto di vista del significato simbolico, ci si può muovere con direzioni analoghe a quelle assunte nell'arte antica nei confronti della foglia d'oro, identificata come materia-non materia che andava a rappresentare uno spazio-tempo del divino.

Il tema dell'uso simbolico dei materiali nell'arte contemporanea è un tema molto ampio. Ecco due casi di tale uso in Felix Gonzales Torres e Joseph Beuys.

Felix Gonzales Torres nelle sue opere impiega stampati o caramelle (di un peso particolare) anche per rappresentare ritratti di parenti e amici o anche idee astratte. In questo modo il materiale acquista un chiarissimo valore simbolico: caramelle come prodotti in serie, con caratteristiche specifiche e fatte per essere mangiate, fatte per essere metafora della vacuità della vita, perché parte di un'opera che viene prodotta e che può essere 'mangiata', quindi l'opera d'arte prima o poi finirà, come un essere vivente nasce e muore.

Un po' più complesso è il discorso su Beuys dove la materia è alfabeto di un lingua strettamente legata alla sua vita. Un episodio, in particolare, ha

segnato la vita dell'artista sul piano della materia e inscindibilmente la sua arte.

Nel 1942 in Crimea il suo velivolo subisce un incidente e cade, ma fortunatamente viene salvato dalle tribù tartare. Secondo la leggenda, ricoprirono il suo corpo congelato con grasso animale e lo avvolsero in una coperta di feltro. Questi elementi, assieme ad altri materiali di natura animale - la cera, il miele e alcuni metalli - investiti di profonde significazioni simboliche, saranno i fattori che caratterizzeranno le sue opere e la sua pratica artistica. La simbologia del materiale è legato, come si vede, sia a fattori di esperienze personali, sia a fattori concreti di reperimento del materiale sia al valore del materiale stesso.

I protagonisti delle esperienze fatte con gli strumenti dell'arte, cioè i docenti prima e gli studenti poi, si mettono in gioco con l'artista, sperimentando i processi e verificandoli insieme: certo non per diventare degli artisti, ma per poter usare questi processi 'divergenti' e i materiali dell'arte in altre esperienze.

La materia dell'arte diventa così soggetto per esperienze utili a far rappresentare la realtà da punti di vista diversi: i laboratori si sono svolti con gruppi di docenti, a volte con interi istituti. Cosa è accaduto ancora? Che in scuole dove l'esperienza è stata provata anche dai dirigenti scolastici si è ottenuta una partecipazione molto più elevata.

Così facendo diventa anche molto forte il senso di appartenenza alla comunità scolastica, perché si vivono insieme alcune esperienze, tramite le quali si dà un senso condiviso all'identità dell'istituzione.

A partire dalla conoscenza dell'istituzione e del territorio.

Ma la ricerca dell'identità non è anche tipica di altri settori?

Perché non provare allora questi percorsi in altre comunità miste?

Queste sono alcune domande che si apriranno come input di nuovi percorsi che verranno affrontati nel terzo capitolo.

2.12 Pensare la formazione come motivazione all'innovazione

“Del processo artistico è molto interessante apprendere il modo con cui gli artisti scelgono e selezionano le cose e i pensieri. Invece di controllare le complessità, l'artista naviga sulla complessità. E questo approccio è molto utile in un sistema complesso come quello della nostra economia.”¹⁵¹

Lotte Darso è voce autorevole nel campo della sperimentazione formativa e la sua voce introduce una nuova riflessione, oltre che una nuova esperienza.

I workshop condotti nelle scuole con gli alunni devono passare dalle scelte degli insegnanti: ma se per un insegnante dell'infanzia è fondamentale l'uso dei materiali, come approccio conoscitivo, per un insegnante del liceo diventa inutile o superfluo, o comunque 'non previsto dal programma'. Come motivare allora gli insegnanti ad un approccio diverso rispetto al workshop, che qui viene considerato invece importantissimo?

Risposta: attraverso una formazione per gli insegnanti che passi dai workshop, non solo da spiegazioni del percorso. Si sono così progettati, sulla base di obiettivi precisi, alcuni percorsi laboratoriali, con l'artista, sperimentati con gli insegnanti, che hanno provato su se stessi i principi, i processi, i prodotti di workshop d'artista.

Che cosa è la vera novità?

Il fatto di far parlare insieme due mondi diversi: l'artista e l'insegnante.

Che cosa hanno da scambiarsi?

Il modo di navigare, come dice Lotte Darso, nella complessità.

Con quale motivo?

“Chi scambia, cambia” come dice Ulderico Bernardi.¹⁵²

In che modo si riflette?

La fase del *debriefing* o della riflessione diventa momento fondamentale per riportare l'esperienza con l'artista all'interno delle proprie azioni educative:

¹⁵¹ Darso Lotte, professore associato in *Innovation* presso il Learning lab Denmark, The Danish University of Education, atti del forum *Art for Business*, 15 novembre 2008

¹⁵² Bernardi Ulderico, prefazione al libro Antonio Lionello e Giuseppe Manzato, *La comunicazione nell'epoca ipermediale*, Diade Padova 2003

il lavoro svolto diventa metafora di comportamenti leggibili nelle proprie specificità professionali.

Con un artista ed un curatore della formazione pronti a mettersi nel ruolo indicato da Paola Mastrocola:

“Io non voglio insegnare proprio niente nella vita. Io non voglio insegnare. Perché dovrei? Non ho nulla da trasmettere, e anche l’avessi perché trasmetterlo? Insegnare proprio no. Semmai allevare. Rafforzare le ali a qualcuno, perché voli, questo sì, questo mi piace.”¹⁵³

E con un’arte attenta al contemporaneo, perché si vive ora nella contemporaneità: ecco perché si preferisce partire da quella contemporanea.

La storia dell’arte contemporanea ha dimostrato che l’azione dell’artista spesso si limita ad un semplice intervento manuale, che può sembrare banale e facile solo se non si conoscono le sue profonde motivazioni. Tale fatto non sminuisce il valore dell’opera ma aumenta semmai la sua pregnanza significativa.

Perché l’artista ha deciso di compiere un gesto così semplice? L’opera pone tale domanda all’osservatore in modo diretto, senza ‘addolcire la pillola’ e senza dimostrazioni di bravura tecnica spesso inutili. Ciò accade ad esempio nel ciclo delle “Attese” di Lucio Fontana. Egli meditava moltissimo prima di fendere la tela con un veloce colpo di taglierino (il titolo in questo senso è importante). Un semplice gesto si carica di una valenza particolare; la grandezza dell’artista risiede proprio in questo: nell’importanza che egli conferisce ai propri gesti, anche più elementari. In tale caso Fontana dichiara in modo limpido il processo che ha portato all’origine dell’opera: il taglio. La mano mette in atto un chiaro proposito: creare un varco tra due mondi, due realtà, al di qua e aldilà della tela. Tale semplice gesto sarà alla base di tutto il suo vocabolario formale. In alcuni lavori egli lo ripete ritmicamente o lo integra all’azione del bucare, sia la tela, sia la plastica, le lastre di rame ed anche la materia scultorea grezza.

¹⁵³ Mastrocola Paola, *La gallina volante*, Guanda, Milano 2000, pag. 21

In altri casi, come nella “Fontana” di Duchamp, l’azione artistica è ancora più rarefatta: l’artista si limita a scegliere un oggetto, a cambiare il suo contesto originario ponendolo in una galleria d’arte, a firmarlo e datarlo. Duchamp in questo modo fa riflettere ironicamente sullo status dell’opera e sui criteri che determinano la sua ‘nascita’. La massima carica provocatoria viene ottenuta col minimo sforzo della mano dell’artista. Piero Manzoni, in una sua performance firmava non oggetti inanimati bensì delle modelle nude in posa, quasi ne fosse l’autore o il proprietario. In sostanza è l’idea che conta, è da essa che scaturisce la messa in atto dell’opera. Nella realtà contemporanea è anche possibile imbattersi in artisti come Murakami o Cattelan che hanno deciso di far costruire fisicamente le loro sculture ad artigiani professionisti, limitandosi addirittura alla sola ideazione. Si può essere autori di qualcosa che non è stato concretamente fatto dalle nostre mani ma solo progettato. Il punto sta nel pensare in modo creativo ed efficace.

Dov’è l’innovazione nelle scuole aderenti?

I progetti sono cambiati, diventando produzione di gruppi di lavoro e consentendo alle classi percorsi nuovi rispetto ai confini disciplinari: l’innovazione passa anche da qui.

Dove si vede?

Sul sito di progetto sono consultabili tutti i lavori prodotti e documentati dalle scuole dal 2003 ad oggi. Gli stessi insegnanti acquistano di anno in anno competenze sempre maggiori sia rispetto all’interdisciplinarietà sia rispetto ai processi artistici diventando veri professionisti creativi.

2.13 Pensare la formazione per una comunità ‘mista’: dalla formazione dei docenti a quella dei manager delle imprese private e dell’amministrazione pubblica.

L’apologo dei porcospini di Schopenhauer è l’inizio di una nuova trama che si innesta su questa, che è stata rivolta alla comunità dei docenti delle scuole.

“Una compagnia di porcospini, in una fredda giornata d’inverno, si strinsero vicini, per proteggersi, col calore reciproco, dal rimanere assiderati. Ben presto, però, sentirono le spine reciproche; il dolore li costrinse ad allontanarsi di nuovo l’uno dall’altro. Quando poi il bisogno di scaldarsi li portò di nuovo a stare insieme, si ripeté quell’altro malanno, di modo che venivano sballottati avanti e indietro tra due mali, finchè non ebbero trovato una moderata distanza reciproca, che rappresentava per loro la migliore posizione.”¹⁵⁴



Questa difficoltà di fare squadra non è però solo un problema tipico della scuola, peraltro problema che è stato affrontato in questo capitolo.

Perché non provare ad usare un’associazione tra il campo della scuola, con le problematiche scolastiche, e quello che Giovanni Costa in modo molto semplice esemplifica a partire da questo apologo?

È proprio con questa idea che nasce una nuova trama formativa, che indaga contemporaneamente nel campo dell’impresa e in quello della pubblica amministrazione. Perché?

Perché il progetto di cui si parlerà nel terzo capitolo si è sviluppato a partire da una lungimiranza politica di un’amministrazione comunale sulla quale si è innestata la partecipazione di una rete significativa di partner privati,

¹⁵⁴ Schopenhauer Arthur, *Parerga e Paralipomena*, II,2, cap. 30, in Costa Giovanni, *Il nordest e i porcospini di Schopenhauer*, Marsilio, Venezia 2006, pag.11

imprenditori del territorio, che credono allo sviluppo del loro capitale sociale, a partire da una nuova idea di squadra, che usa l'arte contemporanea come una palestra dell'innovazione.

È lo stesso autore che ci ricorda: “L'apologo dei porcospini di Schopenhauer che dà il titolo al libro bene si adatta agli imprenditori del Nordest quando ripetono, più per convincersi che per convincere, che bisogna fare squadra, fare sistema. Ma poi tengono le debite distanze uno dall'altro. Sullo sfondo si stagliano i problemi che hanno aperto il nuovo secolo del nuovo millennio: la crisi dei distretti, il difficile dialogo tra ricerca, università e attività produttive, le croniche carenze infrastrutturali di un territorio massacrato dai capannoni, un peso politico del tutto inadeguato alla ricchezza prodotta, una popolazione incerta tra crescita zero e ibridazione, tra la delocalizzazione dell'attività e dell'occupazione in paesi a minor costo del lavoro, la rilocalizzazione del controllo azionario di giornali, banche, servizi.”¹⁵⁵

Ma allora perché è così difficile passare da un mercato della competizione ad uno collaborativo?

Le imprese sanno bene che la trasformazione fisica della materia intesa come prodotto finito non basta più. “Quando il prodotto esce dalla fabbrica, si può dire che il produttore sia arrivato solamente a metà dell'opera. Fuori dalla fabbrica, rimane da fare il resto, che è molto e difficile, richiedendo intuizioni e investimenti di rilievo. Bisogna infatti dare al prodotto un significato riconoscibile, che lo renda unico rispetto ai prodotti concorrenti. Bisogna poi che migliaia di persone- i potenziali consumatori- lo apprezzino, lo condividano e lo desiderino, potendo alla fine, grazie al servizio fornito dalla rete distributiva e di assistenza, farne esperienza nelle migliori condizioni possibili. Nella maggior parte dei settori, ormai, ciò che crea valore e vantaggi competitivi non è più soltanto il miglioramento delle prestazioni funzionali degli oggetti materiali. Ma è la creazione di esperienze significative, a cui i consumatori possano attribuire valore, essendo anche

¹⁵⁵ Costa Giovanni, *op.cit.*, pag.11

disposti a pagare, per esse, un premium price rispetto ad altre, più banali, che non intercettano le aspirazioni profonde di ciascun *user*.”¹⁵⁶

“Ho sempre pensato e continuo a pensare che il limite delle imprese è nelle persone che le governano ed è da qui che si deve iniziare. Dalla crescita degli imprenditori, una crescita che è culturale e non di tecnica o di metodi di gestione.[...] Una crescita data dal confronto con altre visioni, conoscenza di altri modi di pensare e di approccio ai problemi, una crescita che è creatività, che deve essere vista come una ristrutturazione del proprio pensiero, del proprio modo di fare le cose. Aprirsi al nuovo, al diverso, aprirsi ad altri stimoli, gli stimoli e le idee che hanno prodotto gli artisti e che sono alla base del successo di imprese e di imprenditori che fanno e hanno fatto della differenza è la base su cui progettare il domani. Crescere per raggiungere quella sicurezza di sé che è la base perché concetti come fare rete, collaborare e sinergia possano passare dal dire al fare ed essere attuati con successo. E’ da qui che si deve cominciare. Si deve modificare lo spazio in cui le imprese vivono se vogliamo che le imprese cambino e crescano. E lo spazio dell’impresa sta dentro l’imprenditore.”¹⁵⁷

Questo spazio, se si combinano insieme impresa e pubblica amministrazione, diventa il territorio.

Il territorio, come luogo comune di un’identità culturale che rafforza sia l’impresa che la pubblica amministrazione, diventa elemento di relazione tra soggetti diversi, solo apparentemente lontani.

Nel capitolo terzo si vedrà come si possa lavorare insieme: arte, impresa e pubblica amministrazione.

¹⁵⁶ Rullani Enzo, *La fabbrica dell’immateriale, produrre valore con la conoscenza*, Carocci, Roma 2004, pag. 13

¹⁵⁷ Forlani Massimo, imprenditore partecipante al corso 2009 C4- *Confini Creativi*, 27 maggio 2009, atti in via di registrazione, citazione estratta da un articolo su *Lodiprogress* del 27 maggio 2009

CAPITOLO TERZO: CAMBIAMENTO COME RISULTATO

Una sperimentazione pilota: il caso del progetto C4 a Caldogno



Lucio Fontana, *Sole in piazza San Marco a Venezia* ¹⁵⁸

Cosa sei bravo a fare?

Lino Dainese risponde "mi son bon de niente".

Poi si spiega: "Forse sono bravo a sognare, a guardare avanti, a tracciare la direzione..." ¹⁵⁹

¹⁵⁸ Fontana Lucio, *Sole in piazza San Marco a Venezia*, olio su tela, cm. 150 X 150, coll. privata, in mostra alla Collezione Peggy Guggenheim di Venezia, dal 10 ottobre 2006 al 21 gennaio 2007, *Lucio Fontana. Venezia- New York*, a cura di Luca Massimo Barbero

¹⁵⁹ Dainese Lino è presidente della Dainese SpA, azienda partner di C4 (progetto di cui si parla in questo capitolo). La citazione è tratta da Briatore Virginio, *Dainese, Il design salva la vita*, Abitare Segesta Edizioni, Milano 2004, pag. 20

3.1 Il senso di un progetto visionario¹⁶⁰: C4 a Caldogno.



Il secondo capitolo si è concluso con un'ipotesi di formazione che, a partire dalle esperienze formative di *A scuola di Guggenheim*, delineava nuovi target: impresa e pubblica amministrazione. Questo capitolo spiega come e perché e con quali significati è accaduto che tre amministrazioni pubbliche, due istituzioni culturali e sei imprenditori del territorio veneto, a partire dal 2006, abbiano investito in un progetto che si chiama C4- Centro Cultura del Contemporaneo a Caldogno-.

¹⁶⁰ La visionarietà è l'aspetto che accomuna il progetto C4 alle due immagini inserite in queste prime due pagine: la prima, come introduzione al capitolo terzo, una Venezia di Lucio Fontana, la seconda, come relazione tra un gruppo di bambini - di quattro anni di Modena - che insieme a me visitavano la mostra con le Venezie e i ferri di New York, tra cui quest'opera di Lucio Fontana. Questa Venezia fatta di uno spesso strato di giallo ocra rotto da tanti buchi diversi rappresenta gli effetti al sole di mezzogiorno di piazza San Marco: una di queste bambine modenesi, l'unica che era già stata in piazza San Marco, era intervenuta subito ad interpretare il quadro di Fontana, felice di poter dire che la piazza "è proprio così! Tutta piena di gente, di colori, di piccioni, di tante voci, tanta confusione...ed io avevo paura di perdere la mia mamma...". Questa affascinante ed imprevista interpretazione era offerta con naturalezza da una bambina che ricordava nella sua memoria una serie di relazioni. Quello che Fontana voleva chiedere al pubblico era di provare ad usare la memoria, il ricordo rispetto alle emozioni con cui si vivono le esperienze: per una bambina è normale, per un adulto no, perché non vede, abituato a non ascoltare e a non sentire non vuole vedere, se non le cose concrete della realtà, che apparentemente gli danno certezze. Fontana chiedeva proprio di rompere queste barriere dell'abitudine e delle proprie certezze: questo percorso è tipico dei processi attivati a C4, perché lavora sui confini.

NOTA: tutte le foto di questo capitolo sono state effettuate durante i corsi di formazione di C4 a Caldogno.

C4 è un progetto dedicato alla formazione di target diversi attraverso l'uso dell'arte contemporanea.

“La volontà di sostenere il progetto C4- spiega Pino Bisazza, presidente di Trend Group- è la naturale continuazione dell'impegno industriale, creativo, ma anche culturale, e quindi di crescita sociale, portato avanti dalla mia azienda.” “L'arte contemporanea- aggiunge- è una delle forme più belle di creatività. Trend si occupa di materiali, come i mosaici, che vivono quando un artista li sceglie per dare forma ad una propria idea.”¹⁶¹

Pino Bisazza è uno dei sei imprenditori veneti che hanno accettato la sfida di C4, investendo nell'idea il suo tempo, le sue risorse ed i suoi sogni.

“Confrontarsi con nuove idee e diversi punti di vista è un segnale di ottimismo e determinazione per il futuro e in questo periodo di trasformazione, spesso sofferta, del nostro tessuto economico e imprenditoriale è quanto mai necessario. Trovarsi gomito a gomito con un artista e creare con lui, apprendendo le tecniche e le fatiche di dar forma ad una visione estetica, è un modo diverso, ma molto efficace, di dar vita a quei concetti legati alla contaminazione globale che oggi stanno sconvolgendo molte certezze. Cosa si può portare in azienda di queste esperienze? L'arte favorisce la creazione di energia, la voglia di crescere e realizzare obiettivi, anche rivoluzionari, facilitando l'accettazione da parte di imprenditori di nuove sfide e provocazioni, a volte persino scioccanti.”¹⁶²

Pino Bisazza, in uno dei primi incontri fatti insieme, quando stava cercando di comprendere il significato del progetto di C4, disse: “Ciresola, questa tua idea ha un aspetto negativo ed uno positivo. L'aspetto negativo è che è un sogno, un progetto visionario, quello positivo è che proprio per essere un progetto visionario mi vedrà partecipare. Ci credo per questo.” Si era all'inizio del 2006 e già ad ottobre si inaugurava a Caldogno, paese a dieci chilometri da Vicenza, il nuovo Centro Cultura del Contemporaneo a Caldogno. Ma perché C4 è un progetto visionario?

¹⁶¹ Intervista di Eleonora Vallin a Pino Bisazza, partner di C4, sul Sole 24Ore NordEst, 14 maggio 2008, pag. 16. Le interviste in questo capitolo rendono visibili le idee dei protagonisti, che investono direttamente l'economia e le strategie per l'innovazione.

¹⁶² Intervista a Pino Bisazza, *op. cit.*, pag. 16

Perché non è il solito centro espositivo di arte contemporanea nella solita villa palladiana, nel ricco territorio veneto, fatto di capannoni e di prodotto interno lordo da record: C4 vuole essere una fabbrica della cultura, centro di una comunità fatta dai partner del progetto, dagli abitanti, dai protagonisti a cui il progetto si rivolge.

C4 è un progetto articolato intorno ad un'azione forte: formare tramite esperienze che usano sia l'arte contemporanea allestita temporaneamente in Villa sia gli artisti come registi dei processi formativi. Quali sono i target? I partner per primi, a partire dai manager di pubbliche amministrazioni e di aziende private, i docenti di tutte le scuole del Veneto e i loro alunni, gli studenti universitari di tutte le facoltà, gli abitanti del territorio.

Che cosa hanno in comune queste persone? I luoghi della loro vita, il territorio; da qui parte il primo riferimento tematico delle formazioni progettate a C4: lavorare per crescere identità culturale, a partire dal senso di appartenenza ad un paesaggio irripetibile, patrimonio storico-artistico unico al mondo.

Certo anche se è un paesaggio dove il fattore K, inteso come kappa del kapanòn (come la nuovissima rivista diretta da Cristiano Segnanfreddo- *The Innov(e)tion Valley Magazine*- ha intitolato nel suo numero 2 di giugno 2009) ha determinato nel Nordest più di 2500 zone industriali con relativi milioni di K (capannoni) che sono i luoghi produttivi per eccellenza e che hanno fatto la rivoluzione economica, che hanno prodotto il Made in Italy.

Il Nordest è il territorio in cui è stato possibile realizzare C4 e la provincia di Vicenza, con fatturati stratosferici da far invidia ad intere nazioni europee, è il Nordest dove si parla in dialetto, non per snobismo o per ignoranza, ma come segno tangibile di legame con il territorio, è il Nordest costituito da un tessuto industriale a maglie strettissime, da sinapsi che formano una fitta rete nervosa di piccole e medie imprese, dalla creatività diffusa, dove ci si sporca le mani senza remore: in questo territorio una pubblica amministrazione ha scelto con grande lungimiranza di investire sul futuro attraverso una Villa del Palladio, che, restaurata, doveva diventare nuovo

centro di un nuovo disegno urbanistico. Con quale ruolo? Quello di mettere la cultura dentro la Villa, investendo quindi sullo sviluppo delle risorse umane.

Questa è stata l'idea dell'amministrazione comunale di Caldogno. Dal 2006 C4 vive in questa Villa e, oltre a questo innovativo disegno, non fatto solo di progetti pubblici di rotonde e di strade, è nata una forte relazione con un'altra amministrazione pubblica, quella della Regione del Veneto. La Regione ha creduto a questa idea, proprio perché nuova e visionaria, come il Presidente Galan ha ribadito alla conferenza stampa di presentazione del progetto, facendo così in modo che il caso di C4 diventasse esemplare per il territorio, tanto da ramificarsi in altre realtà: così è nata *C4 network*, rete di luoghi veneti fatti di arte, di formazione e di persone che vogliono cambiare. A tutti i nuovi protagonisti di C4 è chiaro ciò che C4 non è, ma non è per niente chiaro ciò che C4 è, perché in Italia non esistono altri casi analoghi.

“Vedo in questo progetto una buona dose di indeterminatezza, follia e utopia. Bene! Ci sono tutti gli ingredienti per un grande successo. C'è molta attenzione nei confronti di C4. Non solo da parte degli artisti e dei galleristi, ma anche da parte di tutti coloro che intendono l'arte e le culture del contemporaneo come motore per lo sviluppo complessivo del territorio[...] e quando si formano simili sinergie, sia progettuali che operative, il successo dovrebbe essere garantito [...] L'obiettivo della Regione è costruire un nuovo Veneto: la Regione, collaborando con C4, parte dal presupposto che un ambiente culturalmente favorevole sia di stimolo allo sviluppo economico.”¹⁶³

Uno degli obiettivi del progetto politico di Galan infatti è quello di passare dal Veneto dei capannoni a un Veneto che sappia valorizzare la cultura del territorio.

Ma perché pubblico e privato si mettono insieme?

¹⁶³ Galan Giancarlo, Presidente della Regione del Veneto, *Conferenza stampa di presentazione di C4 Index0*, Milano, Fondazione Pomodoro, 25 ottobre 2006, in INDEX 1, introduzioni istituzionali, Campisi Vicenza 2007

Perché partendo dal presupposto che è fondamentale che la storia e l'identità di un'azienda o di un'amministrazione pubblica siano riconosciute da coloro che lavorano all'interno di esse, è possibile evidenziare come il confronto con la cultura e con i processi creativi aiutino a favorire tale processo.

Cosa chiede di solito l'impresa alla cultura? La veicolazione di un marchio tramite la sponsorizzazione. In C4 invece, si è voluto evitare, sin dall'inizio, questa impostazione e si è chiesto a imprese e pubblica amministrazione di investire nelle idee del progetto, condividendo le scelte, cercando di trovare un senso comune di appartenenza al progetto, riconoscendogli un valore strategico per lo sviluppo.



C4, Villa Caldogno, visita classi, gennaio 2007

Perché l'impresa può portare vantaggi alla cultura. Lo scambio infatti è non solo utile, ma necessario e non per i soliti motivi di sponsorizzazione: l'impresa può sviluppare la cultura con uno scambio non solo di conoscenze organizzative e comunicative, ma anche strategiche, per contro l'arte può essere molto utile alla cultura, come verrà spiegato nella conclusione della tesi.

Ma queste strategie dove si possono disegnare?

Nel territorio di appartenenza.

Sono questi i punti di forza di un progetto come C4, che crede al valore di un nuovo circuito virtuoso costituito da cultura- imprese- pubbliche amministrazioni- territorio, che deve continuamente crescere nella disponibilità al cambiamento.

L'arte in C4 è palestra utile ad allenare questa disponibilità al cambiamento.

La richiesta di fare squadra per inventare nuove strategie e strumenti di innovazione è l'elemento che accomuna imprese private e pubbliche amministrazioni, diventando per C4 le direzioni del progetto.

Ecco cosa scrive in proposito l'imprenditore Pino Bisazza, presidente di Trend:

“In questo momento di grande e necessaria contaminazione globale, trovo straordinaria la sfida che il progetto C4 lancia da Villa Caldogno a tutti noi. In un periodo di grande trasformazione, spesso sofferta, del nostro tessuto economico ed imprenditoriale, creare un polo formativo di eccellenza - aperto alle nostre realtà imprenditoriali affinché nuove idee, nuovi dubbi, nuovi punti di vista siano a disposizione di tutti - è un segnale di grande ottimismo e determinazione per il futuro.

Un ultimo aspetto che lega inequivocabilmente Trend a questa nuova scuola è il tipo di produzione che noi portiamo avanti. Mosaici, smalti e agglomerati, sono materiali che vivono quando un artista li sceglie per dare forma ad una propria idea. Proprio come quando un pittore sceglie la tavolozza dei colori per comporre un dipinto, lo stesso accade per ciò che realizza Trend: la produzione industriale ad uso e consumo del creativo per creare del Bello che sia usufruibile da tutti, come accade quando veniamo chiamati a decorare un teatro, un hotel o una metropolitana o un'abitazione. Un insieme di sfide, da accettare e vincere per crescere.”¹⁶⁴

¹⁶⁴ Bisazza Pino, presidente Trend Group, introduzione dei partner, INDEX 0, introduzioni istituzionali, quarto intervento, Vicenza 2006

3.2 Un territorio di riferimento: C4 nel Nordest.

Il Nordest è il territorio che ha creduto e permesso la nascita e la vita di questo progetto: è territorio di imprese, grandi e piccole, di istituzioni, grandi e piccole, di città, grandi e piccole, di luoghi di vita e di persone che vivono e producono.



Luca Pancrazzi, *Circospezione a Caldogno*, opere fotografiche per C4 Villa Caldogno 2006



Purtroppo è proprio questo Nordest che ha anche un territorio invaso da brutti capannoni che hanno contraddistinto i luoghi della produzione dagli anni sessanta ad oggi, una produzione che nasce da un artigianato creativo ed innovativo e che oggi deve inserirsi in una filiera produttiva sempre più

complessa e globale. Le capacità artigianali, da sole, oggi non bastano più per competere, perché ora i vantaggi competitivi si basano anche sul design, sul marketing, sul controllo della distribuzione.

L'impresa del Nordest è ancora di dimensioni medio-piccole ed è fondata su due pilastri: la famiglia e il territorio ed è proprio da questi due cardini che si deve partire per nuove ipotesi di sviluppo e di crescita.

“Nell'economia della conoscenza, la competizione si vince esplorando i nuovi territori del sapere e non semplicemente sfruttando conoscenze note e consolidate: creatività ed innovazione sono le nuove armi competitive che si alimentano di *high tech* ma anche di arte, estetica, tolleranza, emozioni, curiosità e interesse per il nuovo e il diverso.”¹⁶⁵

In questa ottica anche la fabbrica “bella” può diventare un punto qualificante di una strategia nuova di produzione, come dice Roger Schmenner, grande guru dell'*operation management*.

Ma la fabbrica, di solito un capannone, non vive isolata dal resto della vita di un territorio: guardare al territorio con una nuova prospettiva è un impegno che non può essere assunto solo dalle istituzioni pubbliche, perché è un dovere di tutti. “Gli spazi di lavoro strutturano le relazioni interpersonali, i modi di percepire e di conoscere la realtà oggetto di trasformazione industriale. Segnano la qualità del prodotto come la qualità della vita del produttore.”¹⁶⁶

Ripensare un modello veneto, come è stato più volte ribadito dal suo presidente Galan, può significare anche “sognare capannoni come moderne botteghe rinascimentali [...], sognare che tutti i capannoni insieme diventino la “Nuova Grande Fabbrica”,¹⁶⁷ con tutta una serie di vantaggi competitivi.

Tra l'altro tutte queste ipotesi giocano a favore di una trasformazione delle imprese sulla via dell'internazionalizzazione, trasformando le dimensioni e le tipologie di governance.

¹⁶⁵ Costa Giovanni, *Il Nordest e i porcospini di Schopenhauer*, Marsilio, Venezia, 2006, pag. 36-37

¹⁶⁶ Costa Giovanni, *op.cit.*, Marsilio, Venezia, 2006, pag. 44

¹⁶⁷ Bonotto Giovanni, imprenditore, *The Innov(e)tion Valley magazine*, n. 2, giugno 2009, pag. 97

Come? A questa domanda Giovanni Costa risponde così: “con il cervello come garanzia”, anche se è vero che dietro un grande imprenditore c’è sempre stato un grande banchiere (come ci hanno insegnato gli storici del capitalismo), oggi più che mai è necessario avere uomini che possiedano la capacità di valutare tutto e tutti in forma non convenzionale e un po’ visionaria.

La sfida odierna è l’internazionalizzazione, dove la vera novità è “costituita dalla ricerca di nuove posizioni lungo tutta la catena del valore.”¹⁶⁸

Esempi possono essere quelli di aziende che hanno concentrato i loro nuovi sforzi sul *brand* (più importante, secondo loro, sia dello stesso prodotto sia di qualsiasi razionalizzazione di processo) o di quelle aziende che hanno sviluppato la componente servizio, o di altre ancora che cercano di controllare la distribuzione. Su questo fronte, ribadisce ancora Costa, “la risorsa scarsa non saranno gli operai, ma un management a valenza internazionale in grado di gestire tale complessità.”¹⁶⁹

Ciò che certamente farà crescere l’impresa del Nordest in una prospettiva internazionale non potrà che essere un cambiamento profondo nell’organizzazione e nella gestione che si allontani dalla figura del modello dell’imprenditore individualista e autoreferenziale.

Non solo, è necessario “far comprendere il ruolo delle alleanze tra imprese nei processi di crescita e di internazionalizzazione: le alleanze non sono figure retoriche, hanno un preciso contenuto organizzativo contrattuale tecnico e consentono anche a imprese di dimensioni contenute di accedere a competenze, economie di scala, mercati, servizi e risorse finanziarie che favoriscono la crescita e l’internazionalizzazione.”¹⁷⁰

Queste novità possono crescere solo se imprese e istituzioni faranno squadra insieme, perché è il territorio la sede che unisce imprese e istituzioni, perché è il territorio che diventerà frutto di scelte di quelle imprese e di quelle istituzioni, perché è il territorio che testimonierà le scelte fatte.

¹⁶⁸ Costa Giovanni, *op.cit.*, Marsilio, Venezia, 2006, pag. 76

¹⁶⁹ Costa Giovanni, *op.cit.*, Marsilio, Venezia, 2006, pag. 77

¹⁷⁰ Costa Giovanni, *op.cit.*, Marsilio, Venezia, 2006, pag. 88

La fabbrica-capannone è il simbolo del successo economico del Nordest, luogo di lavoro e di produzione, elemento fondamentale di un modello di sviluppo che era basato sulla quantità, modello di sviluppo che però oggi è in crisi, come si è appena visto.

“Questo vecchio capannone è il fattore K! Bulloni, vernice, lamiera, puzza, martelli. K è un aeroplano ragazzo! Quando hai in testa un sogno del genere, e nelle mani l’abilità di realizzarlo, allora tutto gira per il meglio. Non capisci? Un aeroplano, un sogno. Mario Bonera, Michela Fuser, Alvisè Granato. Tutti quelli che hai incontrato hanno un sogno nascosto nel loro capannone. Quel sogno è il fattore K che tu studi nei libri. Oggi il mio sogno è quest’aeroplano che sono andato assemblando, con la sola forza delle mie mani e della mia testa, notte dopo notte, negli ultimi sei fottuti mesi della mia vita.”¹⁷¹

Quest’ultima citazione è parte di un breve e sognante racconto che Cosimo Bizzarri inventa in relazione ai tanti capannoni di questo territorio che sono diventati oggetto di studio per tanti studenti, che lo conoscono come fattore K. Racconta di un desiderio forte che accomuna molte persone: realizzare un sogno.

Anche C4 è un sogno, che vive dal 2006.

3.3 C4 non è una risposta, è una domanda.

Prima di addentrarsi in C4 è necessario dare forza all’idea basilare di C4: un centro che vive per creare opportunità di crescita e sviluppo delle persone, a partire dalle riflessioni intorno a domande che il mondo ci rivolge costantemente.

C4 fa nascere in tutti altre domande e apre tante nuove porte attraverso un costante dialogo con l’arte e gli artisti di oggi.

Spiegare cosa sia la contemporaneità è un compito troppo grande per chi ne è immerso.

¹⁷¹ Bizzarri Cosimo, *K è un aeroplano*, The Innov(e)tion Valley Magazine, n. 2, giugno 2009, pag. 85



Loris Cecchini, *Gaps*, 2006, opera site specific per C4 Villa Caldogno

Senza una certa prospettiva storica, definire gli elementi costitutivi di un'epoca che sembra avere fatto tabula rasa di certezze e tranquillità acquisite, appare oltremodo difficoltoso: d'altra parte gli sforzi, in questo senso, hanno l'urgenza problematica di definire non tanto ciò che siamo ma in che direzione ci stiamo muovendo.

Inutile, in questa sede, tornare a elencare le ragioni di una difficoltà di interpretazione che forse è diventata essa stessa un cliché, un atteggiamento della contemporaneità.

C4 approfitta della caduta di molte barriere teoriche per proporsi come laboratorio di discussione, creazione e comprensione del presente. C4 non dà risposte, ma attraverso la sua offerta formativa propone domande ai pubblici più vari, dai dirigenti di aziende private e pubbliche agli studenti delle scuole dell'infanzia e delle secondarie; domande che concernono il rapporto che ognuno di essi ha con l'atto creativo, con il gusto e con l'estetica della propria epoca. Con esperienze che aiutano nuovi punti di vista: queste sono le trasformazioni che si cercano a C4.

C4 propone un circuito dell'arte del fare, arte del pensare, arte del vedere o dell'ascoltare: propone la costruzione di percorsi senza confini.

Come già indicato, il punto di partenza è l'uso che si cerca di dare alla parola creatività, intesa come ricerca anche di una nuova identità culturale comune, in grado di reagire velocemente e agire nei cambiamenti.

Gli adulti vengono spesso tagliati fuori dall'offerta formativa, tutt'al più costretti a corsi di aggiornamento che, a volte, si limitano a spiegare l'uso di un software già obsoleto alla fine del corso. C4 è rivolto anche a loro, a chi è abbastanza coraggioso da aprire la propria esperienza a quella degli altri, cercando uno scambio proficuo, sia personale che professionale.

L'arte come linguaggio trasversale ben si presta a rappresentare una sorta di esperanto visivo, territorio di contaminazione in cui nessuno può sentirsi al riparo da certezze consolidate, ma in cui tutti possono muoversi liberamente, dialogando allo scoperto.

3.4 C4: un nuovo centro di formazioni attraverso l'arte. L'esperienza pilota dal 2006 al 2009.



Villa Caldogno

C4 nasce come luogo di esperienze formative ambientate nell'arte contemporanea: è questa la novità di un progetto giunto al suo terzo anno. Ma questa novità è difficile da comprendere, perché pensare ad un luogo espositivo, fatto di mostre temporanee è normale, mentre l'idea di

coniugare l'allestimento artistico con una serie di percorsi di formazione diventa la parte difficile, quella dove neanche si prova a dire "questo lo so fare anch'io!"

Se poi, non ci si rivolge solo agli studenti universitari, ai docenti delle scuole, agli alunni, ma si aprissero le novità di questi percorsi anche a manager e imprenditori di aziende del territorio o di pubbliche amministrazioni, la questione si fa ancora più complicata.

Come entrare allora nelle logiche di C4?

Il punto di partenza sta nel fatto che oggi la creatività è richiesta spesso come chiave di volta per disegnare nuove direzioni strategiche di molti settori: a C4 lo strumento di lavoro è l'arte, usata per sviluppare la creatività e per aiutare la costruzione di una identità culturale comune che, pur agganciata alla tradizione, sappia reagire ai cambiamenti contemporaneamente sia in modo efficace sia veloce, senza rimettersi in discussione ogni volta.

A questa novità di uso strumentale dell'arte si aggiunge anche la novità del metodo formativo progettato a C4: esperienze di formazione intese come 'mestiere' sennettiano (come già si è visto, Richard Sennett è l'autore, di una recente pubblicazione tradotta in italiano "L'uomo artigiano"), dove si sperimentano attrezzi e processi tipici dell'artista per provare a comprendere il presente da punti di vista diversi.

L'arte contemporanea, qui a dialogo con la villa palladiana e la tradizione cinquecentesca, vuole così diventare occasione strumentale, proponendosi come luogo nel quale il contemporaneo è osservato da molteplici punti di vista, discusso sulla base di esperienze concrete più che di teorie, smontato e ricostruito attraverso laboratori nei quali ognuno porta la propria visione per essere arricchita da quelle degli altri partecipanti, siano ospiti, partner o protagonisti.



Gli stagisti universitari durante la formazione a C4, 28 luglio 2006

Nell'introduzione si era anticipata una domanda, legata all'uso di due azioni spesso usate con lo stesso significato: quelle del formare ed educare.

A C4 si sono proposti e attivati percorsi educativi e formativi ambientati nell'arte contemporanea, intesa come metodo. In collaborazione con la Collezione Peggy Guggenheim di Venezia, si sono progettate delle serie di percorsi educativi rivolti alle scuole del Veneto per promuovere l'uso dell'arte contemporanea in contesti interdisciplinari. La risposta, da parte degli insegnanti, è stata eccellente sia nel percorso di preparazione progettato per loro sia nell'attività laboratoriale con le classi a Villa Caldogno. Per creare una nuova condivisione virtuosa, si è individuato un gruppo di studenti universitari provenienti da facoltà diverse, che si sono messi in gioco in un itinerario formativo sviluppato per renderli parte fondamentale di questa relazione educativa, disegnata su misura per ogni singola realtà scolastica: lo studente di economia- insieme al filosofo o all'architetto o allo storico dell'arte- ha studiato, ricercato, progettato in gruppo le tematiche da offrire alle scuole, facendo in modo che tutto diventasse patrimonio di tutti e contemporaneamente con tanti punti di

vista diversi. Questi studenti, dopo la fase di ricerca e formazione in gruppo, sono diventati i responsabili dei percorsi in Villa (le 'non-guide'- educatori con l'arte visti a Modena nel capitolo secondo); percorsi rivolti alle scuole aderenti al progetto: l'accelerazione di competenze raggiunte dal gruppo, sia in termini di ricerca storico-artistica che di relazione educativa, è stata dovuta proprio al fatto di mettere insieme visioni di formazioni specialistiche diverse, apparentemente lontane, come quelle delle facoltà universitarie di appartenenza. Il risultato è stato eccellente proprio perché è stato espressione del gruppo eterogeneo e di una riflessione che è stata condivisa pur partendo da ottiche diverse.

L'obiettivo di questi percorsi educativi era di scoprire quali potenzialità dei linguaggi dell'arte contemporanea fossero inseribili in contesti disciplinari diversi, a partire dalla forza della relazione, *in situ*, con il patrimonio del nostro territorio: una villa del Palladio, affreschi del Fasolo o dello Zelotti a confronto con l'idea contemporanea di affresco, come era visibile, all'inizio dell'attività di C4, nelle sale laterali che aprivano nuove 'pelli decorative' commissionate da Luca Massimo Barbero, curatore artistico, come quelle di David Tremlett o Loris Cecchini. Nel 2009 sono stati aperti nuovi allestimenti con nuove opere d'arte, come quelle della sala di Leon Tarasewicz o come quelle di Perino & Vele o Maurizio Arcangeli.

Sulla base di questa forte relazione educativa e sulla scorta delle ricadute ottenute nel mondo della scuola e dell'università, si sono aperti altri obiettivi, che offrono la possibilità, a nuovi protagonisti, di trovare nell'arte contemporanea una palestra fornita di attrezzi che permettono di far acquistare capacità di visione, di far scoprire la propria creatività, di potenziare le proprie intelligenze tramite esperienze con l'arte e l'artista: queste sono le logiche delle formazioni che C4 apre a imprenditori e manager sia privati che pubblici.

Ma perché si usa l'arte contemporanea per la formazione di professionisti operanti in settori diversi?

Perché l'arte è un'interpretazione del mondo contemporaneo e definisce una possibilità di senso, come sostiene il già citato filosofo Jean-Luc Nancy,

oppure perché cerca percorsi di formazione che lavorino sui confini, come C4 sta sperimentando con *Confini creativi 1*, descritto nell'INDEX 1 pubblicato nel 2007, e con *Confini creativi 2*, descritti nell'INDEX 2 pubblicato nel 2009. Percorsi che sono stati progettati nella condivisione e nella sinergia dell'attività di tre curatrici¹⁷² portatrici di esperienze diverse. L'arte, intesa come metodo, non solo come oggetto di conoscenza, è più disponibile, grazie alla sua polisemanticità e polimaterialità, ad essere avvicinata, toccata, sentita, guardata, esplorata attraverso molti punti di vista, proprio perché è la rappresentazione concreta di un'idea.

L'arte, se scende dal suo piedestallo esclusivamente estetico, viene a riconquistare una logica importante che l'umanesimo aveva celebrato, diventando sia oggetto di conoscenza che pre-testo di conoscenza, come dice Marco Dallari (1998), dando la possibilità a chi la usa di definire direzioni di senso diverse in relazione agli approcci con i materiali dell'arte: questo è il percorso che compie l'artista insieme ai protagonisti delle formazioni a C4.

In questo disegno, che usa l'arte come strumento di formazione e che progetta processi formativi rivolti a target diversi, ci si allontana da quello che normalmente viene intesa come didattica dell'arte: la didattica svolge il compito educativo di avvicinare l'opera d'arte e l'artista ad un alunno, come soggetto dell'apprendimento. Questa relazione ha due possibili declinazioni, che raramente convivono, nella scuola: quella storico-estetica e quella espressivo-laboratoriale.

Quando invece si utilizza l'arte come strumento di formazione, il valore fondamentale sta nel processo della produzione artistica, processo che viene sperimentato dai protagonisti (che non sono artisti né soggetti in apprendimento costante) e che viene poi anche interpretato e riportato nei contesti organizzativi della propria professione o attività imprenditoriale, diventando così un'esperienza disponibile ad interpretazioni a livelli diversi.

¹⁷² *Confini Creativi 2* è co-progettato da Valeria Cantoni, ad di *trivioquadrivio*, Elena Ciresola, curatore formazione di C4 e Catterina Seia, responsabile di *Unicredit & art.*



Opera collettiva, *Confini creativi 1*, corso di formazione manager, seconda sessione con l'artista Arthur Duff, C4 Caldogno aprile 2007

Questo è proprio ciò che è stato fatto e si sta facendo a C4: si costruiscono percorsi di formazione con l'arte e l'artista, si lavora insieme a protagonisti con professionalità diverse, si cerca di scoprire nuovi modi di vedere e di progettare il futuro. Queste sono le idee sulle quali si è trovata la collaborazione di partner pubblici e privati, partner che fin dall'inizio hanno voluto intraprendere un percorso diverso rispetto alla solita sponsorizzazione. Si è semplicemente indicato il percorso e i partner hanno scelto di finanziare il progetto.

“Il futuro non è quello che potrà capitare, ma quello che noi stiamo costruendo”: questa frase di un grande digital pioneer, Alan Kay, sintetizza l'impegno di C4 per costruire insieme, pubblica amministrazione ed imprese, un futuro costruito da persone aperte alle innovazioni e disponibili al cambiamento, in funzione del miglioramento della qualità delle relazioni e dei prodotti.

3.5 Dall'educazione con l'arte alla formazione degli adulti con l'arte: per una nuova azione pedagogica.

L'idea sottesa a tutto il progetto C4 è di usare l'arte contemporanea e l'artista come strumenti che aiutino a sviluppare le intelligenze legate alla creatività o alla 'mano sinistra' di bruneriana origine, che tutti possiedono, ma che non tutti sanno sfruttare sempre.

Il secondo capitolo si è concluso proprio innescando questa relazione nuova tra dimensione pedagogica dell'arte per un target scolastico e dimensione laboratoriale dell'arte per un target adulto, in condizione professionale dirigenziale.

Il piano di questa idea è definito da due assi cartesiani fondamentali: il primo legato alla necessità del 'pensiero visivo' di Rudolf Arnheim, inteso come modo concreto di immaginare un'idea, il secondo legato alla forza della 'mano intelligente' di Richard Sennet, intesa come necessità di relazionare sempre testa e mano. Questi due assi oggi diventano portanti proprio in relazione alla sempre più insistente richiesta da parte del mercato di creare innovazione tramite un sistema di rete: immaginare per inventare è una facoltà importante per tutte le professioni, ecco il senso della direttrice del pensiero visivo, così come lavorare in gruppo, fare sistema oggi è una necessità chiesta sia dal mondo delle imprese sia da quello delle istituzioni. Lavorare in gruppo, ossia fare rete è una modalità che un sociologo come Sennet riconosce nel mondo laboratoriale dell'artigiano e nella sua struttura incernierata sul gruppo come motore di esperienze di ricerca.

Questi due assi, che sono stati le direzioni di approfondimento del capitolo primo, trovano la loro causa e origine nelle ricerche compiute dagli anni '60 in poi nel campo della pedagogia e delle didattiche, a partire da Dewey a Bruner, da Goleman a Gardner, fino ad arrivare ad Anceschi, De Bartolomeis, Dallari, Munari, esperti nel campo delle didattiche dell'arte, rafforzate in quest'ultimo decennio dalle grandi rivoluzioni innescate dalle ricerche della neuroestetica, a cominciare da Semir Zeki: l'attenzione ad educazioni che sviluppino tutte le nostre intelligenze passano con questi grandi ricercatori

attraverso la fenomenologia e la “scoperta produttiva” a produrre ipotesi di allenamenti delle intelligenze che si basano su percorsi fortemente legati alle esperienze laboratoriali.

In questa ottica l’arte, come ci ha già indicato Luciano Pilotti, è intesa come specifica forma di esperienza cognitiva.

I percorsi formativi che usano l’arte contemporanea come strumento, quindi arte non solo da guardare, chiedono un investimento alle persone protagoniste in termini di motivazione, messa in gioco, lavoro personale, ricerca dell’idea o della soluzione ad un problema, investimento che non è giocato direttamente dentro la professione ma è attivabile nei processi della professione.

In questo senso vale la questione citata sollevata dallo *storyteller* John Berger¹⁷³, in merito alla forza di sollevare dubbi e domande come metodo di lavoro: “Il nostro obiettivo principale era di sollevare dubbi e porre domande, di avviare cioè un processo di interrogazione”. C4 pratica questo modo di interagire con l’arte e i protagonisti della formazione.

Non è interessante lavorare per imparare le tecniche artistiche, per diventare bravi artisti, ma è interessante provare a sperimentare con l’artista dei nuovi percorsi che devono far uscire dagli schemi per provare a mettersi in gioco con visuali diverse: questo è il compito dell’arte usata come strumento.

L’allenamento con l’arte come strumento e con l’artista come ‘buon giardiniere’ (è la definizione di buon insegnante che dà Rudolf Arnheim) aiuta i protagonisti a riflettere rispetto alle proprie abitudini e a trovare, per merito dell’arte, delle inaspettate domande o risposte della mente. In questo modo si trovano soluzioni diverse ai problemi, tramite nuovi percorsi formativi che utilizzano proprio l’intelligenza creativa.

I percorsi formativi con l’arte sono esperienze che portano i protagonisti a riflettere ed agire in modo diverso dalle abitudini: in questo senso sono state

¹⁷³ Berger John, *Questione di sguardi. Sette inviti al vedere fra storia dell’arte e quotidianità*, Il Saggiatore, Milano, 1998, pag. 9

progettate formazioni che costruiscono nuove forme di azioni, dando luogo a cambiamenti, che motivano anche il senso dello scrivere tras-formazioni e non trasformazioni. Queste tras-formazioni vivono su passaggi di relazioni tra l'opera d'arte e chi la esplora, ma hanno un grande bisogno di fondarsi su intelligenze disponibili a lavorare fuori dai confini specialistici, in modo da far nascere e crescere azioni e interventi che escano dagli schemi ordinari.

Queste nuove azioni di C4 testimoniano la possibilità di scoprire ed usare tutte le nostre intelligenze, soprattutto quella creativa, che anche recentemente Gardner cita come intelligenza importante per produrre innovazione e per avere disponibilità al cambiamento.

La creatività è un valore oggi importante non solo per inventare cose nuove, ma anche per confrontarsi e vivere tutte le “esperienze come mestiere” come vengono chiamate da Sennet le esperienze fatte con la ‘mano intelligente’.

È questo percorso del fare in modo creativo che può accompagnare gli adulti ad una sorpresa non solo intellettuale, ma anche produttiva; ‘sorpresa’ bruneriana intesa come una nuova disponibilità delle intelligenze a lavorare in percorsi educativi e formativi dedicati al conoscere attraverso l'arte: “conoscere l'arte per conoscere”.¹⁷⁴

Questo è il senso non solo della formazione del corso manageriale *Confini creativi*, che durava tre sessioni, ma anche di alcuni incontri serali - aperti a tutti coloro che volevano partecipare - durante i quali si è affrontato *Il percorso del contemporaneo*, che C4 apre e dedica a tutti a partire da input tematici che possano aiutare le curiosità di persone con attenzioni diverse rispetto al nuovo “perché tutti noi siamo persone contemporanee che viviamo nella storia “contemporanea”¹⁷⁵.

Perché allora non comprendere le culture del contemporaneo?

¹⁷⁴ *Conoscere l'arte per conoscere* è il titolo dell'opera di Luciano Pilotti già citata, CEDAM Padova, 2003

¹⁷⁵ Barbero Luca Massimo, introduzione al secondo incontro IL PERCORSO DEL CONTEMPORANEO, Caldogno, 4 maggio 2009, atti registrati.

3.6 Il vantaggio competitivo di C4: utilizzare l'arte contemporanea come risorsa per fare formazione per l'impresa e per la pubblica amministrazione.



Olivo Barbieri, *L'albero, il bunker, il labirinto, il telefonino*, opere per C4 Villa Caldogno 2006

C4 parte con un grande vantaggio competitivo: nasce e si sviluppa come progetto a più dimensioni sostenuto e condiviso da partner pubblici e privati, ma vuole dare un vantaggio competitivo a chi crede e investe in questa idea, quindi per l'impresa e la pubblica amministrazione. Si vedrà come.

C4 ha due curatori: uno per la parte artistica, Luca Massimo Barbero, ed uno per quella formativa, Elena Ciresola. Si è già visto che C4 nasce nell'ambito di un più vasto percorso di riqualificazione del territorio e valorizzazione dell'identità locale, grazie al sostegno della Regione del Veneto, del Comune di Caldogno e della Provincia di Vicenza.

C4 ha una sede in una villa del Palladio, a Caldogno, suggestiva fabbrica nella cui area convivono diverse strutture e paesaggi architettonici: in particolare, a pochi metri dalla Villa sorge un grande Bunker ristrutturato, della II Guerra Mondiale; ci si trova pertanto in un suggestivo scenario adatto a molteplici attività.

C4 offre itinerari formativi a protagonisti diversi: dal 2006 sono stati realizzati una serie di percorsi dedicati a giovani stagisti, docenti scolastici, dirigenti della pubblica amministrazione e manager d'impresa, che si sono confrontati con artisti e intellettuali sulle loro attività professionali. La formazione si è sviluppata sui confini delle singole professionalità dei partecipanti coinvolti, servendosi delle opere d'arte degli artisti e degli strumenti da loro utilizzati nel loro processo creativo.



Armin Linke, *Ville e villette*, progetto fotografico per C4 Villa Caldogno 2006

Gli obiettivi di questi programmi formativi consistono nel ricercare una metodologia progettuale efficace e nel produrre nuove idee e ottenere un arricchimento creativo nei soggetti coinvolti attraverso il confronto tra diverse prospettive che caratterizzano molteplici campi d'azione, quali l'arte, l'impresa e la scuola.

C4 è sostenuto nell'”impresa nuova”, intesa come luogo dove “l'imprenditore è un ottimista che scommette sul futuro, dove è importante che l'imprenditore investa soprattutto nella ricerca di nuove soluzioni”¹⁷⁶ da UniCredit Group, con il progetto "UniCredit & l'Arte" e dalla Collezione Peggy Guggenheim, con il progetto formativo "A Scuola di Guggenheim": queste

¹⁷⁶ *L'impresa nuova* è il titolo di un saggio, scritto da un imprenditore informatico, Domenico Zucchetti, per la casa editrice Spirali, Milano 2004, pag. 40

due realtà internazionali sono le istituzioni private che partecipano concretamente alla progettazione e alla realizzazione delle attività di C4, sia formative, che espositive ed artistiche. “A scuola di Guggenheim” è il progetto di cui si è parlato nel secondo capitolo.

Arclinea, Dainese, Deroma, Gruppo Maltauro, Telwin e Trend Group sono le aziende fortemente innovative che hanno scelto di diventare starting supporters dell'intero progetto C4.

In un'ottica di multidisciplinarietà e dialogo, la sede del Centro sposa tra loro tradizione e attualità: una Villa del Palladio e un bunker risalente alla seconda guerra mondiale che verranno messe in tensione da installazioni d'arte contemporanea ed eventi, che ben rappresentano la cultura dell'oggi. Sempre l'arte, sia per materiali che per linguaggi espressivi, è stata connessa, oltre che alla generale dimensione culturale, agli sviluppi tecnici e alle dinamiche produttive di un periodo.

Ma questo scambio di idee tra arte ed economia, spesso non riconosciuto, può diventare più proficuo attraverso una azione di dialogo strutturato tra questi due settori, che il progetto C4 pone come punto di partenza di un nuovo processo di formazione.

L'arte contemporanea, priva di codici culturali facilmente condivisibili (perché senza la necessaria alfabetizzazione educativa), stimola la produzione di nuove idee, che poi si possono tradurre in innovazione e sviluppo economico, prestandosi così ad essere strumento di crescita professionale in diversi settori: per questo motivo i protagonisti a cui si rivolge il progetto C4 appartengono a settori che vanno dalla pubblica amministrazione alla scuola al mondo dell'arte e all'impresa privata.



Classi in visita a C4, Villa Caldogno, gennaio 2007

Il pretesto degli allestimenti con l'arte contemporanea diventa, in questa logica, la base per costruire una formazione non tradizionale, ma laboratoriale, diventando così campo di esperienze multiple.

Contemporaneamente il progetto si pone come obiettivo di instaurare una relazione con il contesto territoriale in cui ha sede. Il Nordest è infatti, da tempo, al centro di studi e ricerche che mirano ad analizzarne la particolare matrice culturale.

Lontano dai luoghi comuni, una delle prime attività del Centro è stata la promozione di una campagna fotografica effettuata da quattro tra i più rappresentativi fotografi delle ultime generazioni della ricerca artistica italiana (Olivo Barbieri, Armin Linke, Francesco Jodice e Luca Pancrazzi).

Le immagini che hanno fissato questi artisti che usano la fotografia, come mezzo di espressione, hanno introdotto nuovi elementi critici, nuove rappresentazioni del presente, nuove tecniche di scambio e di dialogo tra la società insediata, il territorio e le influenze provenienti dall'esterno.



Inaugurazione C4, Villa Caldogno, 28 ottobre 2006

Dal 2006 ad oggi numerosi sono stati gli allestimenti artistici succedutisi in Villa: da Loris Cecchini, Luigi Ontani, Dan Graham, David Tremlett a Arthur Duff, Herbert Hamak, Ettore Spalletti, Igino Legnaghi, Italo Zuffi, Maurizio Arcangeli, Perino e Vele, Leon Tarasewicz e Arcangelo Sassolino.

3.7 La formazione manageriale del progetto C4. *Confini creativi*: due esperienze pilota a confronto “sui confini”.

Nel 2007 è stata avviata la prima sperimentazione pilota di una formazione manageriale, *Confini creativi 1*, rivolta ad una comunità di manager e dirigenti, provenienti dalle istituzioni e imprese partner di C4. Questa prima esperienza, allegata nella sintesi generale, alla fine di questo terzo capitolo, ha aiutato a definire meglio un secondo percorso, *Confini creativi 2*, attivato nel primo semestre del 2009, rivolto sia a manager delle istituzioni partner che a imprenditori e manager iscritti a pagamento.

Fin dal primo corso, nel 2007, C4 utilizzò un gruppo di lavoro esperto; dello stesso facevano parte, oltre ai due curatori anche Valeria Cantoni (*trivioquadrivio*) e Catterina Seia (*Unicredit & Art*), rodiate da esperienze

pregresse consolidate. Nel corso del 2009 la sfida, per tutti, era molto aumentata, rispetto alla prima iniziativa, sia perché si erano aperte le iscrizioni anche a persone che non appartenevano ai partner, sia perché il periodo coincideva con una fase di grande crisi, che metteva in discussione le scelte di aziende e pubblica amministrazione nel campo della formazione e ne riduceva gli investimenti.



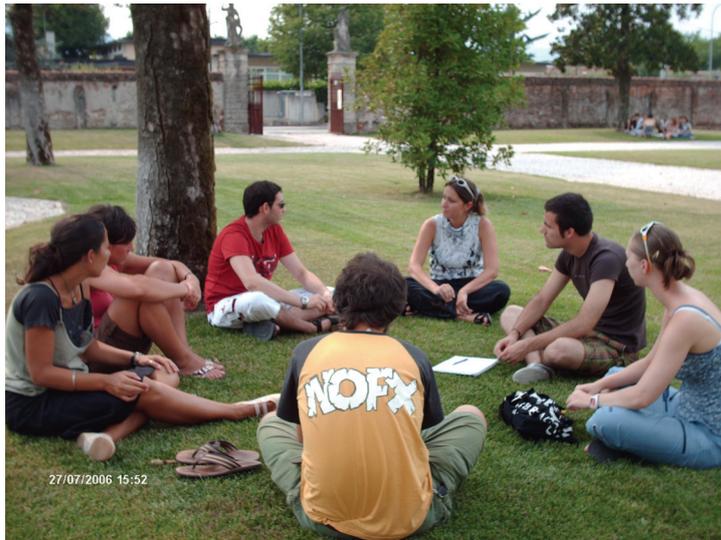
Formazione stagisti universitari, C4 Villa Caldogno, luglio 2006

Eppure la sfida è riuscita. Si sono progettati due percorsi formativi, che sono stati realizzati: uno nel 2007 e uno nel 2009.

Ora si vedranno come si sono sviluppate le trame dei due percorsi e come si è modificata la seconda esperienza rispetto alla prima, sulla base di una serie di valutazioni compiute sia in itinere che alla fine del percorso.

La formazione manageriale trae l'impostazione dal sistema "outdoor", cioè da un sistema che chiede alle persone di "andare in formazione[...]" come se stessero per intraprendere un cammino, un viaggio, verso una esperienza di apprendimento ed al tempo stesso di cambiamento, con uno spirito però che non è quello del turista, ma molto più quello del viaggiatore, quasi del pellegrino[...]. Cambiare, o innovare, non significa però inventare qualcosa di

nuovo a tutti i costi, estremizzare o mistificare il fatto ed il conosciuto, significa piuttosto guardare indietro, guardarsi dentro, magari accanto, ed ampliare il nostro sguardo ed il nostro modo di creare, di fare, di progettare oltre quei confini che ci sembravano stabili fino a ieri.”¹⁷⁷



Formazione stagisti universitari, C4 Villa Caldogno, luglio 2006

Il tema dei confini è centrale in queste due esperienze, così centrale da esserne il titolo: però se il sociologo Amicucci interpreta i confini come barriera da superare, il grande antropologo Claude Lévi- Strass, nelle *Strutture elementari della parentela* del 1949, sostiene che proprio un divieto segna l’atto di nascita della cultura, facendola iniziare dalla traccia di un confine e precisamente dalla creazione dell’idea di incesto, che prima non esisteva.

“La cultura- dice Zygmunt Bauman- dagli inizi e per tutta la sua lunga storia, ha continuato a seguire lo stesso modello: usa dei segni che trova o costruisce per dividere, distinguere, differenziare, classificare e separare gli oggetti della percezione e della valutazione, e i modi

¹⁷⁷ Amicucci Franco, *La formazione fa spettacolo, Percorsi per una nuova formazione manageriale*, Il Sole 24 Ore SpA, Milano 2004, pag. XXI della prefazione

preferiti/raccomandati/imposti di rispondere a quegli oggetti. La cultura consiste da sempre nella gestione delle scelte umane.”¹⁷⁸

1. “I confini sono tracciati per creare differenze, per distinguere un luogo dal resto dello spazio, un periodo dal resto del tempo, una categoria di creature umane dal resto dell’umanità [...] Creare delle differenze significa modificare le probabilità: rendere certi eventi più probabili ed altri meno, se non addirittura impossibili [...] Il confine protegge (o almeno così si spera o si crede) dall’inatteso e dall’imprevedibile delle situazioni che ci spaventerebbero, ci paralizzerebbero e ci renderebbero incapaci di agire. Più i confini sono visibili e i segni di demarcazione sono chiari, più sono “ordinati” lo spazio e il tempo all’interno dei quali ci muoviamo. I confini danno sicurezza. Ci permettono di sapere come, dove e quando muoverci. Ci consentono di agire con fiducia.
2. Per avere questo ruolo, per imporre ordine al caos, rendere il mondo comprensibile e vivibile, i confini devono essere concretamente tracciati [...] D’altro canto, conformarsi alle istruzioni, esplicite o implicite e modificare il proprio modello di comportamento quando si attraversa il confine crea l’ordine che il confine deve instaurare, servire e mantenere. Ordine vuol dire cosa giusta al posto giusto e al momento giusto. Sono i confini a determinare quali sono le cose, i luoghi e i momenti giusti [...] Le cose fuori posto sono sporcizia [...] Chiamamo “pulizia” la rimozione di ciò che è indesiderabile, il ristabilimento dell’ordine. “Pulizia” significa ordine.
3. I confini sono tracciati per creare e mantenere un ordine spaziale: per raccogliere in certi luoghi alcune persone e cose lasciandone fuori altre [...] Ogni modello di ordine spaziale divide gli esseri umani in “desiderabili” e “indesiderabili”. Ogni confine ha lo scopo di evitare che le due categorie si mescolino nello spazio.

¹⁷⁸ Bauman Zygmunt, *Nascono sui confini le nuove identità*, Corriere della Sera, 24 maggio 2009, pag. 24-25, articolo estrapolato dal catalogo della mostra, «Confini. Passaggi delle arti contemporanee», a cura di Consuelo Ciscar Casabán e Vincenzo Trione, dal 28 maggio al 30 novembre 2009, Valencia

4. I confini dividono lo spazio, ma non sono pure e semplici barriere, sono anche interfacce tra i luoghi che separano. In quanto tali, sono soggetti a pressioni contrapposte e sono perciò fonti potenziali di conflitti e tensioni. Sono pochi i muri privi di cancelli e di porte.
5. Tracciare e proteggere i confini sono attività prioritarie, volte a ottenere e mantenere la sicurezza; il prezzo da pagare è la perdita della libertà di movimento. Questa libertà diventa ben presto il fattore discriminante tra i diversi gradi sociali e il criterio secondo cui un individuo o una categoria vengono misurati all'interno della gerarchia sociale; il diritto di passaggio (o meglio il diritto di ignorare il confine) diventa quindi una delle questioni più contestate, di carattere strettamente classista; mentre la capacità di sfidare il divieto di valicare un confine diviene una delle principali armi di dissenso e di resistenza contro la gerarchia di potere esistente. Queste pressioni sfociano in un evidente paradosso: nel nostro pianeta che si sta rapidamente globalizzando, la diminuzione dell'efficacia dei confini (la loro crescente porosità, associata al fatto che la distanza spaziale ha sempre minor valore difensivo) si accompagna alla rapida crescita di significato che si tende ad attribuire loro.
6. Lontani dall'attenzione e dalle pesanti interferenze dei governi, in una sorta di penombra mediatica, si moltiplicano confini di tipo differente, spontanei, senza demarcazioni. Sono la conseguenza della crescente urbanizzazione. [...] I "confini spontanei" costituiti dal rifiuto di una commistione, anziché da cemento e filo spinato, svolgono una doppia funzione: oltre ad avere lo scopo di separare, hanno anche il ruolo/destino di essere delle interfacce, di promuovere quindi incontri, interazioni e scambi e in definitiva una fusione di orizzonti cognitivi e pratiche quotidiane. È a questo livello micro-sociale che tradizioni, credi, culture e stili di vita differenti si incontrano e inevitabilmente ingaggiano un dialogo [...] che porta

sempre a stimolare la conoscenza e la familiarità reciproca, e potenzialmente la comprensione, il rispetto e la solidarietà.

7. il difficile compito di creare le condizioni di vita per una coabitazione, pacifica e vantaggiosa per tutti, viene scaricato su realtà locali che si trasformano, volenti o nolenti, in laboratori in cui si sperimentano e alla fine si apprendono, i modi e i mezzi della coabitazione umana in un pianeta globalizzato. Le frontiere, materiali o mentali, di calce e mattoni o simboliche, sono a volte dei campi di battaglia, ma sono anche dei workshop creativi dell'arte del vivere insieme, dei terreni in cui vengono gettati e germogliano (consapevolmente o meno) i semi di forme future di umanità.

La storia è una traccia lasciata nel tempo da scelte umane molteplici e di diversa origine, quasi mai coordinate. [...] Una cosa è certa: noi dormiremo nel letto che ci saremo collettivamente preparati: tracciando confini e trattando sulle norme che regolano il funzionamento delle frontiere. Che avvenga di proposito o casualmente [...] che ne siamo coscienti o no.”¹⁷⁹

Ecco il significato della scelta di lavorare sui confini, perché è sui confini che nascono i dialoghi e si sviluppano potenzialità sconosciute.

Si è perciò cercato di navigare sui confini delle varie professionalità, esplorando capacità e intelligenze del gruppo dei manager coi quali si è collaborato per cercare nuove vie per innovare.

3.8 La struttura della formazione manageriale secondo il progetto C4

La struttura del primo percorso nel 2007 prevedeva tre sessioni di mezza giornata ciascuna, identificate tra il venerdì pomeriggio e il sabato mattina, con cena e pernottamento compresi: ogni sessione era condotta intorno ad un tema teorico, sviluppato in un pomeriggio e in una successiva giornata con l'artista di esperienza laboratoriale e di *debriefing*.

¹⁷⁹ Bauman Zygmunt, *Nascono sui confini le nuove identità*, Corriere della Sera, 24 maggio 2009, pag. 24-25, traduzione dal catalogo della mostra “*Confini. Passaggi delle arti contemporanee*”, a cura di Consuelo Ciscar Casabán e Vincenzo Trione, Istituto d'arte moderna di Valencia, 28 maggio- 30 novembre 2009



Formazione docenti delle scuole del Veneto, prima sessione, C4 Caldogno, novembre 2006

Il corso era rivolto a 18 manager selezionati dai partner di C4, individuati attraverso i responsabili delle istituzioni e i presidenti o amministratori delegati delle aziende partner.

La partenza è stata una riflessione durata due mezze giornate per rilevare l'analisi dei bisogni dei partner, che riuniti insieme ad alcuni esperti hanno dato vita al primo tavolo contrattuale delle azioni formative di C4. Con i curatori c'erano anche tutti gli imprenditori e i rappresentanti delle istituzioni di progetto, la società *trivioquadrivio*, rappresentata da Valeria Cantoni e Leonardo Previ, Catterina Seia e Philip Rylands. Erano inoltre presenti Franco Miracco, portavoce di Giancarlo Galan, presidente della regione del Veneto e Pier Luigi Sacco, economista della conoscenza di IUAV Venezia.

Obiettivo primario del progetto formativo è stato quello di sperimentare gli strumenti dell'arte per motivare i manager a utilizzare condizioni 'creative'

e relazionali in situazioni estranee ai mondi professionali, ma leggibili poi come metafore dei comportamenti organizzativi.

La struttura del corso prevedeva tre sessioni progettate intorno a questi temi:

27-28 aprile 2007

TEMA: CULTURA E CREATIVITA' PARTECIPATA: dal modello *top down* al *bottom up*, ospiti: Elena Donazzan (assessore all'Istruzione e Formazione della Regione del Veneto) Franco Miracco (Regione del Veneto) Francesco Jodice (artista) Paolo Fabbri(semiologo) Enrico Maltauro (imprenditore partner di C4) Arcangelo Sassolino (artista).

4-5 maggio 2007

TEMA: I NODI DELLA COMUNICAZIONE, ospiti: Michel Verjux (artista) Mario Galzigna (epistemologo della scienza all' Università Ca' Foscari di Venezia) Pierluigi Sacco (economista della conoscenza, IUAV di Venezia) Epicarmo Invernizzi (gallerista) Arthur Duff (artista).

25-26 maggio 2007

TEMA: LA COMMITTENZA ARTISTICA COME PERCORSO DI COSTRUZIONE DELL'IDENTITA' DI IMPRESA, PUBBLICA E PRIVATA, ospiti: Marcello Vezzaro (sindaco di Caldogno) David Tremlett (artista di un'opera *site specific* per C4) Pino Bisazza (imprenditore partner di C4) Tiziano Vescovi (docente di economia, Università Ca' Foscari di Venezia) Catterina Seia (responsabile di Unicredit & Art) Silvio Fortuna (imprenditore partner di C4).

L'esperienza è iniziata, il venerdì pomeriggio dalle 16.30 alle 20.30, tramite una riflessione intorno ai temi da parte di protagonisti molto diversi: la tavola rotonda ha visto confrontarsi personalità dell'imprenditoria e delle istituzioni pubbliche con esperti di settori diversi: artisti, psichiatri, economisti, designer, filosofi, critici.



Manager durante la seconda sessione formativa di Confini creativi1, C4 Villa Caldogno, aprile 2007

Nella seconda fase, il sabato mattina dalle 9.00 alle 13.30, si è svolta l'azione laboratoriale con l'artista, fase in cui i manager hanno provato a costruire, con i materiali dell'artista, un compito assegnato, sia a livello individuale che a gruppi di lavoro. Le prime fasi erano creative, progettuali, di divisione del lavoro; poi si passava alla fase di realizzazione.

Al termine del lavoro seguiva la fase di *debriefing*, ossia la riflessione comune sui processi compiuti. Ciò serviva ad aiutare una rilettura individuale e collettiva, in termini organizzativi, del prodotto e del processo realizzato. La ricchezza di questa fase è stata determinata da un propositivo atteggiamento da parte della totalità dei partecipanti, coinvolti in un lavoro di confronto e di analisi insieme ai facilitatori e ai curatori del progetto.

Nelle prime due sessioni il processo organizzativo si è ripetuto, nell'ultima invece si è voluto sperimentare un ribaltamento, cioè si è proposto di iniziare subito l'attività laboratoriale con l'artista e di effettuare il sabato mattina la riflessione teorica. E' stato un cambio determinante che ha motivato ed abituato i partecipanti a non avere paura del confronto teorico (come invece era accaduto nelle prime sessioni) e a mettersi in gioco con la

forza di una squadra allenata sia dal workshop svolto precedentemente, sia dalla forza di un lavoro che aveva prodotto concretamente un risultato: risultato che era fatto di materia e di idee già analizzate nel *debriefing* e che così diventava anello di congiunzione dei due momenti della sessione, facilitando le riflessioni teoriche e soprattutto la partecipazione di tutti.

L'obiettivo raggiunto è stata un'apertura e una disponibilità di tutti all'ascolto, una relazione partecipata da parte del gruppo ed una serie di nuove valutazioni in merito alle dinamiche possibili tra intelligenza, creatività e progetti di arte contemporanea.

Nonostante gli incontri siano stati ritenuti di grande interesse da tutti, la parte teorica, a volte, è stata percepita troppo alta e distante dalle effettive istanze dei partecipanti. Dopo il lavoro con l'artista, la fase di *debriefing* è stata ritenuta importantissima e fondamentale per inserire le esperienze dentro i contesti del lavoro; anzi, molti l'hanno percepita come una fase a cui è stato dedicato troppo poco tempo.

3.8.1 Gli itinerari formativi nel 2007

2007: 1° incontro, 27-28 aprile

Nel primo incontro Paolo Fabbri disegnò un comune terreno di riferimento rispetto all'opera d'arte contemporanea, insieme alle motivazioni che accomunarono in C4 l'intervento di amministratori pubblici con imprenditori come Enrico Maltauro (che è presidente di una delle più grandi società italiane del settore costruzioni ed immobiliare), avendo il grande privilegio di avere intorno ad un unico tavolo, oltre agli imprenditori, anche il portavoce del governatore della Regione, nonché l'assessore alle politiche per l'istruzione e la formazione della Regione del Veneto.

La partenza doveva chiarire a tutti l'idea condivisa tanto dai progettisti quanto dalle istituzioni e doveva anche fornire elementi di riflessione per l'obiettivo proposto dai partecipanti nella sessione di gennaio: stimolare il processo di partecipazione.



Manager durante la prima sessione formativa di Confini creativi 1, C4 Villa Caldogno, marzo 2007

Nella sessione laboratoriale, che aveva lo scopo di iniziare a far conoscere il gruppo, l'artista Arcangelo Sassolino ipotizzò insieme ai curatori, un'esperienza individuale che fosse carica anche di valenze condivisibili dal gruppo: ciascuno col gesso doveva scrivere una parola che sintetizzasse l'idea, che ognuno aveva, del VENETO.

Le opere costituite dalle parole (da USO a LUCE a DIALETTO a CATTOLICO a OTTUSO a PORTA e altre parole) con le quali i partecipanti hanno rappresentato l'idea del Veneto, furono tutte realizzate con lo stesso materiale: il gesso che però fu usato in modi diversi, ossia come basso rilievo, alto rilievo, tuttotondo.

Successivamente le parole che rappresentavano il Veneto, che di fatto erano le opere dell'esercizio, sono state confrontate nella fase del *debriefing*, che ha permesso anche una prima collaborazione e conoscenza reciproca.

Per far partire un gruppo di lavoro nuovo, fatto di professionalità diverse e di persone appartenenti sia alle aziende private che alle istituzioni pubbliche si erano attivati processi che permettessero di svolgere il compito assegnato dall'artista: rappresentare il Veneto con una sola parola.

2007: 2° incontro, 4-5 maggio:



Formazione manager C4, Confini creativi 1, seconda sessione, Villa Caldogno, aprile 2007

Nel secondo incontro, dedicato ai nodi della comunicazione, lo stimolo dell'artista Michel Verjux - di 'mettere in luce' dei particolari illuminandoli, insieme allo sviluppo di un possibile incrocio tra idee sulle economie della conoscenza e la qualità della relazione- con Mario Galzigna e Pierluigi Sacco-aveva permesso il trasferimento di alcuni concetti nel laboratorio di gruppo con Arthur Duff: i piccoli gruppi di manager avevano prodotto un'organizzazione del lavoro in tempi veloci, raggiungendo un'intesa fatta di buone capacità relazionali e trovando alla fine alcune 'parole chiave' utili a migliorare la qualità della comunicazione, quali motivazione, ascolto, cura di sé, ritrarsi (nel senso di lasciare spazio agli altri).

2007: 3° incontro, 25-26 maggio:

Il terzo incontro, sul tema dell'identità in relazione alla committenza artistica, ha proposto il lavoro sul "libro d'artista", condotto da Aldo Grazi.

Il laboratorio aveva permesso a ognuno di esprimersi liberamente e creativamente su come rappresentare se stessi rispetto al proprio ruolo professionale e al luogo di lavoro.

Era seguita una breve fase di lavoro comune, che aveva fatto capire ai curatori, oltre che ai partecipanti, che per le azioni laboratoriali ci vuole più tempo a disposizione.



Formazione manager C4, Confini creativi 1, terza sessione, Villa Caldogno, maggio 2007

Il sabato- dedicato all'incontro con l'artista David Tremlett- era stato un momento di riflessione comune sul tema dell'identità e del rapporto tra i desideri dell'artista e le possibilità della committenza: parteciparono all'incontro anche Marcello Vezzaro, sindaco di Caldogno, Pino Bisazza, presidente di Trend, Silvio Fortuna, amministratore delegato di Arc Linea e Tiziano Vescovi, professore di Economia e gestione delle imprese.

3.8.2 Il processo e lo sviluppo delle dinamiche formative

Questo itinerario era stato delineato da un impianto strutturale che ora viene analizzato in un caso specifico: quello attivato sul tema "I nodi della comunicazione", dove il workshop con l'artista aveva chiesto una messa in gioco collettiva, che era la sfida più difficile, soprattutto pensando che le 18

persone partecipanti si erano incontrate per la prima volta solo un mese prima.

L'obiettivo era quello di aiutare i partecipanti a migliorare la comunicazione interna sia dell'impresa che della pubblica amministrazione: il tempo del workshop era di 4 ore. I protagonisti erano manager sia delle aziende private che delle amministrazioni pubbliche, entrambe partner di C4.

Fase 1° osservazione

L'artista visionò con i partecipanti alcuni lavori che poi furono di riferimento per il compito da svolgere; il lavoro aiutò ad esercitare l'occhio a guardare secondo criteri diversi; permise inoltre di riconoscere l'artista ed i linguaggi che usa, iniziando a relazionarsi con lui.

A quel punto i curatori-facilitatori, oltre all'epistemologo Mario Galzigna, interpretarono il compito ciascuno secondo i loro differenti punti di vista. La fase dell'osservazione è stata molto importante; in essa l'artista analizzava i processi creativi dei manager secondo il suo punto di vista, mentre i partecipanti ascoltavano. Questo processo attivò molte dinamiche e per prime quella di motivazione per il corso e quelle di ascolto delle differenti visuali.

Qui lo sguardo era più importante dell'azione.

Fase 2° allenamento

L'artista attribuì il compito a piccoli gruppi di tre persone. Il primo compito fu un esercizio di riscaldamento mentale per aiutare la costruzione del nuovo gruppo, l'interazione a tre e per iniziare a prendere confidenza con lo strumento: pennello o altro. C'era una fotocopia di una traccia curva chiusa, che doveva essere rifatta con tre pennelli e tre colori, tenuti da tre mani diverse dei partecipanti del piccolo gruppo.

In questa fase il rischio era legato alla costruzione dei piccoli gruppi, di tre persone, tra loro sconosciute, che dovevano relazionarsi tra loro per poter eseguire il compito a tre mani.

Se il nuovo gruppo viene accettato, l'esecuzione è facile.

La seconda dinamica è stata invece legata alla capacità di costruzione del nuovo gruppo e di relazione nel micro-gruppo.

Fase 3° lettura del primo esercizio

L'artista propose alcune attività difficili, che i partecipanti avevano già incontrato nell'attività svolta con i gruppi ristretti, al fine di condividere le difficoltà nel gruppo grande e permettere così l'inizio del compito da svolgere nella squadra composta da tutti i partecipanti iscritti al corso.

In questa fase la dinamica fondante, che era quella di proporre continue riflessioni tra chi conduceva il gioco e chi lo eseguiva, doveva permettere il riconoscimento delle differenze e delle premesse diverse rispetto agli esiti raggiunti.

Fase 4° avvio del compito definitivo

Il compito definitivo, proposto ai micro gruppi già costituiti, è stato quello di comporre un nuovo pavimento fatto da 80 pannelli (dimensioni m1 x m1), tracciando tre linee di colore con tre criteri:

1. da ogni lato del pannello dovevano partire tre linee
2. ogni lato del pannello doveva contenere tre linee che dovevano coincidere con le tre linee del pannello vicino, anche se le linee avevano colori diversi.
3. la tipologia di traccia e di colore era libera.

In questa fase la dinamica iniziale è stata solo di relazione tra tutti i gruppi: fu individuato un apri-pista e si condivise il percorso guida della pannellatura a terra, poi si procedette tramite la condivisione anche dell'avanzamento dei pannelli e dei gruppi. Il lavoro di squadra diventò efficace quando, oltre a questa fase di strategia relazionale, fu possibile arrivare ad una buona qualità di stesura e di scelta del colore. Quando si allentò la tensione del compito principale, uscì lo studio della qualità della linea; i ragionamenti sul colore e sulle tipologie di linea consentirono l'accesso a criteri di natura estetico-filosofica.

In questa fase le dinamiche sono state di relazione e di costruzione del team.

Fase 5° *debriefing*

Nel *debriefing* furono valorizzate anche le qualità della linea, la tipologia e le scelte cromatiche rispetto ad alcune teorie psicologiche (Gestalt), per arrivare comunque, tramite i manager stessi, a definire alcune parole chiave che potevano migliorare la comunicazione aziendale. Ecco alcune parole vissute anche nel lavoro con l'artista:

1. Motivazione
2. Sicurezza/confidenza in se stessi
3. Cura delle persone e di se stessi
4. Obiettivo
5. Circolarità
6. Esplicitare-raccontare
7. Ritirarsi, fare vuoto
8. Ascolto

Il *debriefing* attivato tramite i diversi punti di vista dell'artista, dello psicologo e del facilitatore, può trovare ostacoli nei partecipanti; per superarli è importante individuare più leader nel gruppo affinché, poi, possano 'trascinare' nell'esperienza anche i più ostili.

Il *debriefing* è già anche fase di valutazione interna, perché dal tipo e quantità di interventi permette di verificare il livello di interesse.

Il lavoro deve essere concepito come esperienza senza valutazione esterna, senza il voto insomma, perché non è basato su un unico stile di conoscenza, (quello della lezione frontale, per cui se possiedi alcune competenze capisci altrimenti sei escluso), ma è incentrato sull'idea fondamentale che per apprendere serve fare esperienza e che l'esperienza passa necessariamente attraverso intelligenze e stili cognitivi diversi, finché l'esperienza formativa con l'arte diventa patrimonio di tutti, anche se in modo diverso. Per valutare se i partecipanti hanno ben compreso la metodologia del corso, è opportuno utilizzare un questionario.

Il *debriefing* veniva valutato mediante l'esame sia dei questionari che delle interviste, nonché guardando la documentazione a video. Il tutto aveva permesso ai curatori altre osservazioni sui comportamenti e le dinamiche del gruppo.

Naturalmente questo tipo di esperienza non è replicabile nello stesso modo, ma va realizzata in funzione dei gruppi partecipanti. Pur non essendo una formazione replicabile, l'insegnamento con l'arte si può riproporre sulla base dei criteri cognitivi e di processo sperimentati durante questo corso.

Fase 6° auto- valutazione

I questionari, sia pure con poche domande, hanno permesso una riflessione immediata di valutazione dell'esperienza effettuata.

Più interessante è stata l'osservazione esterna (anche tramite la visione della documentazione video effettuata) e l'intervista singola fatta a distanza di tempo dall'esperienza laboratoriale. Questi monitoraggi e le relative valutazioni faranno parte di un paragrafo successivo.

3.8.3 Le valutazioni dei partecipanti

Per ogni sessione i partecipanti risposero a un questionario, che qui viene inserito nei dati aggregati sulle tre sessioni, differenziando i partecipanti tra quelli delle imprese partner, quelli della regione del Veneto e quelli provenienti dal Comune ospitante, Caldogno.

Le medie delle valutazioni dei partecipanti in un range da 1 a 5

PARTECIPANTI DELLE IMPRESE E DELLA REGIONE

Indicatori	Medie
Esperienza creativa:	
Ricchezza dell'esperienza	4,25
Sviluppo della creatività	4,12
Obiettivi:	
Chiarezza degli obiettivi	4
Rispondenza degli obiettivi alle personali esigenze lavorative	3,9

Congruenza tra obiettivi e risultati	3,7
Metodologia:	
Efficacia generale della metodologia	4
Efficacia della metodologia per l'espressione individuale	3,7
Efficacia della metodologia per il confronto tra i partecipanti	4,2
Facilitatori:	
Livello di interazione tra i partecipanti	4,2
Logistica:	
Adeguatezza dei materiali	4,2
Adeguatezza della durata del corso	3,5
Adeguatezza della sede del corso	4,7
Valutazione globale:	4,1

PRIMA INTERPRETAZIONE DELLA VALUTAZIONE DEL CORSO DA PARTE DEI PARTECIPANTI APPARTENENTI ALLE IMPRESE E ALLA REGIONE

La valutazione dei partecipanti consentì di chiarire che la programmazione del corso a fine settimana, inserendo anche il sabato, era controproducente, perché i partecipanti consideravano il frequentare il corso al sabato, come un giorno rubato alla famiglia o al tempo libero e non come opportunità di crescita professionale. Essendo il corso pagato dalle aziende, secondo i partecipanti, deve rientrare nel tempo lavorativo, o, in alternativa, per chi partecipa individualmente, il corso deve riconoscere un punteggio o dei crediti formativi o professionali.

Un'altra indicazione è stata quella di limitare gli argomenti troppo pesanti in relazione agli approcci teorici ed ai linguaggi troppo specifici.

Un'altra indicazione è stata quella di ampliare l'esperienza artistica e il *debriefing del* primo giorno per poterlo reinterpretare il giorno successivo, da più punti di vista, in un clima più rilassato, in considerazione del maggior spirito di gruppo che si era creato. A questo proposito va precisato che è vero che l'arte può essere usata per fare formazione in modo trasversale tra più discipline, però, in considerazione che anche una sola persona può avere punti di vista diversi, per evitare che la sovrapposizione di molte opinioni,

da angolature diverse, crei troppo sovraccarico di informazioni e quindi difficoltà di relazionarsi, è opportuno che durante il corso il dialogo sull'interpretazione dell'opera d'arte venga condotto da un solo relatore. Infine, gli spunti di riflessione devono essere sempre ambientati nella realtà di appartenenza professionale: imprese o amministrazioni pubbliche. I tempi delle due azioni, laboratorio e riflessione, devono essere tarati con attenzione anche per quanto riguarda i temi trattati in funzione del target dei partecipanti.

Le medie delle valutazioni dei partecipanti in un range da 1 a 5

PARTECIPANTI DEL COMUNE DI CALDOGNO

Indicatori	Medie
Esperienza creativa:	
Ricchezza dell'esperienza	2
Sviluppo della creatività	2
Obiettivi:	
Chiarezza degli obiettivi	2,3
Rispondenza degli obiettivi alle personali esigenze lavorative	2,3
Congruenza tra obiettivi e risultati	2,3
Metodologia:	
Efficacia generale della metodologia	2,3
Efficacia della metodologia per l'espressione individuale	2,3
Efficacia della metodologia per il confronto tra i partecipanti	2,3
Facilitatori:	
Livello di interazione tra i partecipanti	3
Logistica:	
Adeguatezza dei materiali	3,3
Adeguatezza della durata del corso	3,3
Adeguatezza della sede del corso	4
Valutazione globale:	2,5

PRIMA INTERPRETAZIONE DELLA VALUTAZIONE PER I PARTECIPANTI DEL COMUNE

Il livello della media delle valutazioni riscontra un netto divario tra partecipanti manager di impresa e Regione e i partecipanti del Comune di Caldogno.

Da una parte il punteggio basso attribuito al corso dai dipendenti del Comune sorprende visto che il Comune, in quanto capofila, doveva essere il più motivato.

Dall'altra parte, però, proprio per aver vissuto l'esperienza con i soggetti in questione, si ritiene che il Comune era posizionato in maniera molto diversa rispetto agli altri attori per due ragioni:

- tipologia dei partecipanti invitati. I dipendenti comunali erano molto disomogenei sia tra loro sia rispetto agli altri partecipanti,
- preparazione e aspettative dei partecipanti del comune rispetto al progetto, nel senso che si ritiene siano arrivati poco motivati, senza il desiderio di voler partecipare e quindi con nessuna aspettativa né rispetto ai contenuti degli incontri né rispetto all'opportunità di confrontarsi con persone appartenenti a enti diversi.

L'ipotesi dei curatori è che sia fondamentale la motivazione e il senso che si dà alla partecipazione e che quindi sia troppo poco essere solo dipendenti dei partner per essere motivati, come ha testimoniato l'adesione dei dipendenti del Comune.

I manager dei partner e delle aziende private hanno partecipato al corso più motivati e ben preparati dai loro imprenditori. Committenti e facilitatori-curatori devono strutturare insieme gli obiettivi del corso in modo da far capire ai partecipanti che il focus dell'esperienza non sta nella qualità della produzione artistica da loro realizzata, ma nel valore del lavorare in gruppo, con persone con culture e ed esperienze diverse.

3.8.4 Il follow up dei risultati

All'inizio del corso Leonardo Previ, presidente di *trivioquadrivio*, aveva detto: "Non vi riconsegneremo manager o professionisti che hanno risolto le

loro difficoltà, ma, forse, attraverso un'esperienza artistica, contribuiremo ad una loro crescita su diversi piani nei quali la professionalità potrà a sua volta giocarsi. Non risolviamo problemi, offriamo esperienze."¹⁸⁰

Quanto che era stato dichiarato, da Previ, nella riunione di apertura dei lavori, a gennaio del 2007, veniva ora confermato dai singoli partecipanti che affermavano che l'esperienza aveva effettivamente modificato alcuni loro modi di pensare e di agire.

A distanza di tre mesi è stata condotta una serie di interviste (in parte inserite nella pubblicazione annuale di C4, in INDEX1 del 2007) ai manager che avevano partecipato al corso. Naturalmente, come quasi sempre avviene, la valutazione è stata diversa e tra l'altro la valutazione dei partecipanti è stata ancora più positiva, perché nel frattempo avevano avuto modo di sperimentare e valutare alcune ricadute positive del corso sulla loro attività.

Ecco alcuni esiti, trascritti dalle interviste¹⁸¹ e pubblicate nel primo INDEX 1. MARIAGRAZIA RUTTER, di DAINESE SPA:

“durante l'esperienza di lavoro in gruppo con l'artista, per trovare un percorso condiviso da strutturare con il pennello e i colori, si sono messe in atto delle risorse che anche in azienda normalmente si attivano, soltanto che a Villa Caldogno l'obiettivo era sciogliere i nodi della comunicazione, attraverso un compito affidatoci da un artista.

Abbiamo visto che esistono difficoltà comuni anche nelle persone con esperienze molto diverse, tanto nell'azione in un piccolo gruppo che in uno più grande, pertanto abbiamo sperimentato insieme che mentre inizialmente i compiti delle prime fasi sembravano confusi poi, pur diventando gli esercizi più difficili, la risoluzione diventava più facile, ma più ricca di significato. Ho compreso che nelle aziende spesso si verificano queste situazioni di difficoltà iniziale, in cui non si sa cosa decidere, ma poi frequentemente si

¹⁸⁰ Previ Leonardo, presidente di *trivioquadrivio*, partecipante alla riunione del 12-13 gennaio a Caldogno con tutti i partner di C4.

¹⁸¹ Barbero Luca Massimo, Ciresola Elena (a cura di), *INDEX 1- Arte contemporanea come strategia*, Campisi, Vicenza 2008, pag. 126-127

supera l'ostacolo con il contributo di tutti, a conferma dell'importanza del lavoro di squadra.”

NEVE MAZZOLENI, di UNICREDIT GROUP:

“Anche nel bunker l'esperienza è stata molto forte. Con l'artista Arcangelo Sassolino il gesso, l'ingessatura, la postura del gesso, la velocità con cui il gesso si irrigidisce nelle mani, dà l'idea delle relazioni, tramite una manualità per noi impegnativa. È stato accattivante incontrare questa difficoltà già durante il primo incontro, quando ancora non ci conoscevamo. La proposta di lavorare in solitudine per rappresentare la nostra idea del Veneto, si è trasformata alla fine in un lavoro corale, dove il bunker è diventato solo un luogo di relazioni... perché si mette in moto una dinamica, un movimento tra le persone che è stupendo quando accade negli ambienti di lavoro: si va avanti insieme, non c'è tensione, c'è squadra e intesa comune.”

FAUSTA BRESSANI, della REGIONE DEL VENETO:

“Una cosa mi è servita molto: la connessione tra manager pubblici e privati, perché di solito - come mi è successo in altre esperienze di formazione che ho fatto - si affrontano problemi comuni ai partecipanti. Nel caso di C4, invece, ti puoi confrontare con realtà diverse, comprendi che alcuni problemi non riguardano soltanto te stesso e il tuo ambiente, quindi puoi paragonare modalità di azione e di esperienze diverse. Ritengo che, in veste di partecipanti, siamo stati molto sinceri nel presentare noi stessi e ciò è utile non solo dal punto di vista formativo, ma anche da quello lavorativo, poiché conoscere la realtà delle aziende dal loro interno è molto utile. L'esperienza formativa con l'arte di C4 mi ha fatto acquisire un metodo di approccio alla realtà professionale non solo un po' diverso e più flessibile, ma anche aperto alla visione di prospettive differenti.”

LUCA PELLIZZARI, di TREND GROUP:

“Il primo incontro è stato molto stimolante. Nell'incontro successivo invece mi è sembrato mancasse qualcosa...”

Non riesco a capire bene il senso dei dialoghi. L'appuntamento del sabato mi è piaciuto molto, perché abbiamo lavorato vedendo subito i risultati e

perché si è capita l'importanza di integrarsi, di parlare, di discutere la strategia per fare certe scelte. Vedere alcune persone che ascoltano e altre no è interessante per le relazioni e solo lì ho capito lo scopo dell'incontro propedeutico iniziale, che mi aveva portato a sperimentare situazioni nuove dove poter sviluppare queste capacità di lavoro in gruppo.”

3.8.5 Le valutazioni dei curatori- facilitatori

Ed ecco le conclusioni a cui si è giunti come curatori del progetto.

L'arte come metafora dei comportamenti organizzativi è la premessa delle formazioni tramite l'arte contemporanea e l'artista contemporaneo.

La riflessione sulle pratiche professionali può avvenire anche attraverso confronti di regole, punti di vista e immaginario del “fare arte”. Ci sono molti punti di contatto tra i due mondi, che si confrontano a distanza, da sempre, sul tema della produzione, dei tempi, dell'identità (individuale e collettiva), della materia, dell'estetica degli oggetti, delle relazioni.

La valutazione globale è stata alta, per i partecipanti di aziende e della Regione del Veneto: il punteggio medio di 4,1, in un range che dà il massimo a 5, definisce una positività dell'impianto e del corso.

L'interpretazione dei dati dei partecipanti, sia di impresa privata che di istituzione pubblica, consente di riflettere sulle ipotesi di progetto in modo preciso, rispetto a quattro elementi del corso:

1. rispetto alla tipologia dei manager presenti.

L'aver mixato pubblico e privato fa già parte delle scelte innovative: spezzare confini, cercare dimensioni di rete, comunicare con modalità diverse. E' sicuramente mancato un adeguato coinvolgimento dei vertici delle aziende, non solo come saltuari interpreti degli incontri, ma anche come facilitatori delle partecipazioni.

2. rispetto alle tematiche portanti e ai ruoli dei professionisti intervenuti.

I temi erano stati scelti durante un primo incontro attraverso un'analisi dei bisogni; erano temi che accomunavano pubblico e privato: nei moduli teorici erano stati inseriti troppi interventi e ciò rese difficile il lavoro di mediazione e traduzione dei facilitatori. Tra i temi di interesse generale e quelli

specifici legati alle problematiche organizzative di ciascun contesto, non devono essere i relatori a dettare le regole, ma i facilitatori a indirizzare tutta la sessione in funzione delle esigenze del corso. Proprio per questo motivo il criterio su cui basarsi per la scelta dei relatori deve essere quella della loro flessibilità, affinché sappiano adeguarsi alle esigenze del progetto in modo che i protagonisti del corso siano i partecipanti e non i relatori.

3. rispetto alle modalità del lavoro.

Il workshop con l'artista è fase potente di creazione di un'idea, di confronto del gruppo, di esposizione dei punti di vista scaturiti dal tema del laboratorio: questo modulo del corso deve essere interpretato con tempi maggiori per consentire a tutti di legare l'esperienza vissuta al corso all'attività professionale delle persone coinvolte.

L'esperienza con gli strumenti dell'arte nel laboratorio, il *debriefing* interpretativo tra oggetto- visione- idea- metafora e le riflessioni con l'artista, necessitano di tempi più lunghi rispetto a quelli pianificati, per permettere ai partecipanti di comprendere e condividere linguaggi e strumenti, mediando tra le proprie abitudini professionali e le operazioni fatte con l'arte e l'artista. Solo se il metodo di lavoro, nelle sue varianti, viene fatto proprio si può pensare che il cambiamento creativo e lo sviluppo innovativo abbiano possibilità di crescita anche oltre i momenti esperienziali del corso di formazione.

4. rispetto ai tempi del lavoro.

Il workshop è fase propedeutica al successivo dialogo con l'artista e il curatore: le sollecitazioni personali del laboratorio attivano un coinvolgimento utile sia ad entrare nel mondo dell'artista sia a declinare creatività ed innovazione dell'arte nelle professionalità manageriali. Nella visione del cambiamento come prospettiva di dialogo interculturale e di identità culturale si usa la metafora della discontinuità, che l'arte contemporanea attiva.

I tempi del lavoro vanno strutturati pensando ad un'azione laboratoriale che permetta:

- all'artista di presentare strumenti e obiettivi del lavoro,

- ai partecipanti di produrre un'idea,
 - di analizzare insieme il lavoro finale e il significato delle scelte;
 - di trovare legami con il proprio mondo professionale;
 - di interpretare le azioni laboratoriali come azioni metaforiche di scelte professionali.

Il *debriefing* è un momento forte del corso.

La riflessione successiva tra il gruppo l'artista, il curatore e i facilitatori può:

- puntualizzare i riferimenti teorici dell'esperienza fatta e dei risultati ottenuti,
- permettere nuove visioni,
- discutere su un terreno comune: quello dell'arte contemporanea, con punti di vista diversi,
- confrontare le diverse soluzioni creative date ai problemi da risolvere e ai compiti assegnati, anche rispetto alle modalità stesse con cui l'artista si esprime.

3.9 La nuova struttura della formazione manageriale nel 2009

L'impianto del percorso del 2007 aveva insegnato che non si poteva giocare con troppi protagonisti esperti negli incontri, perché ciò aveva causato alcune difficoltà di comprensione del tema, proprio a causa dei troppi punti di vista diversi. Per questo motivo la nuova progettazione si era indirizzata su un lavoro con un solo artista, che faceva da regista del gruppo per far dialogare i partecipanti sui temi prescelti insieme alle curatrici; naturalmente in tutte queste relazioni i protagonisti erano i manager o gli imprenditori partecipanti.

Dalla prima esperienza del 2007 si sono tratte alcune riflessioni, sulla base delle valutazioni di tutti i protagonisti coinvolti (manager, partner, docenti del corso, artisti), che hanno portato a riprogettare le sessioni formative riservando un ruolo centrale all'esperienza laboratoriale con l'artista.

Il nuovo corso formativo, che si è svolto tra marzo e maggio 2009, è stato progettato e curato da Valeria Cantoni, Elena Ciresola e Catterina Seia ed è stato realizzato in collaborazione con *Art for Business*, che è un progetto pluriennale dedicato al tema del valore dell'arte per lo sviluppo della creatività delle organizzazioni e delle risorse umane operanti nelle aziende.

Strutturato in tre sessioni residenziali di un giorno e mezzo ciascuna, *Confini creativi 2009* si è rivolto ad imprenditori, manager e dirigenti della Pubblica Amministrazione ed è stato incentrato sul tema del valore della persona all'interno dell'impresa.



Formazione manager C4, Confini creativi 1, terza sessione, Villa Caldogno, maggio 2009

Obiettivo del percorso è stato quello di far compiere ai partecipanti un'esperienza nuova che, grazie alle dinamiche dell'arte, stimoli ciascun partecipante a trovare la giusta strada per valorizzare al massimo le proprie capacità relazionali, comunicative e creative.

Ogni impresa ha la propria cultura, la propria identità. Ogni impresa ha i suoi abitanti (i dipendenti) che devono essere i primi portatori di valore, in un contesto di scarsità di risorse. Ma il valore di cui ogni persona è

portatrice non sempre si manifesta, spesso va ricercato, indagato, fatto emergere.

Creatività, capacità relazionale, spirito collaborativo, visione d'insieme, spinta all'innovazione, nel pensiero, nell'organizzazione, nel prodotto, nella vendita, sono valori molto preziosi per l'impresa che deve stare sul mercato, in modo sostenibile dal punto di vista economico e sociale. E' pertanto necessario puntare sulla crescita delle persone, sullo scoprirne aspetti sconosciuti, sul valorizzare attitudini, aspetti emotivi, conoscenze, sogni e visioni. In un contesto generale di crisi economica globale, diventa sempre più importante fermarsi a riflettere sui veri *asset* della propria impresa per valorizzarli e comunicarli con successo agli *stakeholder*.

TARGET: Il corso si è rivolto a imprenditori e dirigenti delle aziende e della Pubblica Amministrazione. Gli iscritti sono stati nel numero massimo previsto, cioè 15.

I partecipanti sono stati:

4 dirigenti della Regione del Veneto

2 della provincia di Vicenza

2 del comune di Caldogno

1 manager di Dainese spa

1 manager di Maltauro Group

1 imprenditore operante nel settore degli impianti elettrici e anche presidente di un'associazione provinciale degli artigiani

1 imprenditore del settore arredamento

1 imprenditore del settore assicurazioni auto.

In ognuna delle tre sessioni c'è stata la partecipazione, in qualità di osservatore, di un manager esterno che non proveniva dai partner.

CONCEPT: Il percorso Confini Creativi 2009 è incentrato sul tema del valore della persona all'interno dell'impresa. In un momento di crisi, in cui diventa difficile chiamare risorse esterne a contribuire allo sviluppo dell'impresa in

un mercato altamente competitivo e contratto, vanno valorizzate le risorse umane interne, mettendo al centro del valore le loro capacità di innovare, creare, anticipare, prevedere e reagire. In ogni persona risiedono talenti e visioni, spesso inesplorate; anche al di fuori della specializzazione e della competenza tecnica, in ogni persona può svelarsi un'attitudine preziosa per l'impresa e per la persona stessa. Comunicare, scambiare idee ed esperienze, ascoltare e ascoltarsi, partecipare insieme alla dimensione creativa, guardare le cose quotidiane con occhi diversi, sono ora azioni necessarie anche per chi non appartiene alla "classe creativa", per rispondere alla situazione destabilizzante del mercato e alla crisi economica e sociale sia mondiale che del territorio.

E' indispensabile collaborare per saper dare agli altri il meglio di sé e prendere il meglio dagli altri. Questo percorso implica un nuovo approccio alla cultura d'impresa in cui la persona viene messa al centro della catena del valore.

STRUTTURA: Il percorso consisteva in tre sessioni residenziali di un giorno e mezzo ciascuna (dalle ore 15.00 del giovedì alle ore 17.00 del venerdì), una al mese per tre mesi. A ogni partecipante, per completare il percorso formativo, venne consigliato di seguire tutte le tre sessioni.. In generale si considera importante che il gruppo di partecipanti non vari durante il percorso per poter costituire un gruppo di lavoro affiatato per valorizzare al massimo l'investimento sia dell'azienda sia del singolo iscritto. Era comunque ammessa la partecipazione anche alle singole sessioni.

Ogni incontro prevedeva la presenza delle tre curatrici e di un artista. Dopo una parte introduttiva di "aula frontale" da parte di una delle curatrici, entrava in scena l'artista che dettava le regole del gioco, inquadrava la sua presenza all'interno del percorso e avviava l'attività con i partecipanti. Iniziava la prima fase del lavoro, che continuava durante la cena, parte integrante della sessione formativa.

La mattina del venerdì era dedicata al lavoro con l'artista, mentre il pomeriggio veniva dedicato al *debriefing*, dove curatrici e artista cercavano

di facilitare la riflessione su ciò che era accaduto, in un continuo altalenare del discorso tra il piano dell'arte e quello professionale di ogni partecipante, tra le metafore dell'arte e le problematiche organizzative di impresa e pubblica amministrazione.

3.9.1 Gli itinerari delle sessioni formative

Nella prima sessione il tema è stato affrontato con Cesare Pietroiusti, che ha lavorato con i partecipanti su “Comunicazione: dall'identità individuale all'identità relazionale”.

Il concetto di “comunicazione” ha progressivamente acquisito connotazioni mutuata dalla logica del marketing e dei mass-media orientate alla “informazione” piuttosto che al mettere in comune una conoscenza. Ogni crisi e ogni aumento di complessità richiedono sia una ristrutturazione delle proprie modalità comunicative che nuove capacità di valutare e valorizzare i feedback degli altri. Ciò avviene anche grazie all'abbandono di attitudini di controllo che caratterizzano i processi uni-direzionali. Il workshop, attraverso esercizi strutturati come giochi in cui l'impegno personale si alterna a momenti di interazione, cerca di far emergere l'importanza della relazione e dello scambio nei processi di costruzione di senso di ciò che si comunica.

Nella seconda sessione di lavoro, l'artista Debora Hirsch ha condotto il workshop su “Potenzialità creative: scoprirle, valorizzarle, condividerle”.

L'importanza del pensare in modo creativo è oggi riconosciuta all'interno delle imprese e non solo nelle funzioni tradizionalmente rivolte all'innovazione. La creatività dipende solo in parte da fattori innati e può essere appresa da chiunque abbia voglia di confrontarsi con un approccio trasversale e multidisciplinare. Il workshop offre l'opportunità di acquisire un nuovo approccio allo sviluppo delle potenzialità creative all'interno delle pratiche lavorative. I partecipanti hanno la possibilità di esplorare l'iter creativo di un artista, stabilendo al tempo stesso collegamenti con la propria pratica aziendale. Il metodo, fortemente interattivo e partecipativo,

richiede il continuo apporto di contributi autentici da parte dei partecipanti stessi.

Nella terza sessione l'artista Arthur Duff contribuì al percorso attraverso il workshop su "Collaborazione, dall'io al noi".

Nel rinascimento la bottega artistica era frequentata da molti artisti, artigiani, tecnici e individui in cerca di fortuna. Tutti lavoravano in stretta collaborazione tra loro e con il Maestro, fortemente orientati al risultato. Affreschi, sculture, statue, mausolei. Il tempo era sempre poco, il denaro mai abbastanza, la ricerca artistica costante. Tutti davano il massimo per aiutare il Maestro a realizzare qualcosa che doveva rispondere nel miglior modo possibile alle aspettative del committente. E spesso il nome di tutte queste persone non passava alla storia, pur avendo loro fatto la storia dell'arte. Sul modello della bottega rinascimentale il workshop si sviluppa in un'esperienza di collettività fluida, fortemente orientata a un risultato e creativamente stimolante sia sul piano delle potenzialità individuali che di quelle del gruppo.

La dinamica del gruppo viene indagata attraverso la pratica artistica che diviene terreno comune per scambiare idee, energie, informazioni. Proprio come dovrebbe fare un'impresa orientata all'innovazione e alla guida del cambiamento.

3.9.2 Il processo e lo sviluppo delle dinamiche formative

Si sceglie ora di analizzare i processi della formazione attivati in un caso del corso a C4.

Il gruppo dei manager e degli imprenditori iniziò il percorso formativo a Villa Caldogno nella sessione *Confini creativi* di fine marzo 2009, svolta tra il giovedì pomeriggio e la giornata intera del venerdì, con cena compresa.

Già durante la prima sessione con l'artista Cesare Pietroiusti, i membri del gruppo, pur senza conoscersi precedentemente, avevano iniziato le attività senza paure, anche se il disorientamento conseguente alle prime richieste dell'artista era stato notevole.

La destrutturazione, ossia l'azzeramento completo di ogni regola nello svolgere i compiti assegnati dall'artista, è momento importante dell'inizio del corso, perché chiede a tutti di mettersi in gioco secondo "le non regole" che si apprendono al corso mentre si svolgono i vari esercizi.



Confini creativi 2, C4, formazione manageriale, Caldogno 2009

Ora si esamina cosa è successo nello sviluppo delle dinamiche del percorso già dalla prima sessione, con l'artista Cesare Pietroiusti.

FASE A: nel pomeriggio del giovedì, l'introduzione generale del corso era stata fatta mediante una visita alla Villa e ai nuovi allestimenti artistici, cosa che aveva dato un riferimento comune ai nuovi partecipanti, che ancora non si conoscevano. La visita aiutò i partecipanti a mettersi in relazione all'opera d'arte contemporanea, che, nel dialogo con gli affreschi della Villa e con l'architettura del Palladio, veniva letta con meno paure e con meno difficoltà.



Confini creativi 2, C4, formazione manageriale, Caldogno 2009

L'essere accolti in una Villa del Palladio è sempre particolarmente affascinante, nonostante non esistesse il riscaldamento e in autunno e in inverno facesse tanto freddo, mentre a fine maggio facesse tanto caldo. Le condizioni del lavoro in un contesto simile furono controbilanciate prevedendo di fare frequenti pause in locali riscaldati.



Confini creativi 2, C4, formazione manageriale, Caldogno 2009

FASE B: La sede dei lavori di riflessione era nella sala affrescata da David Tremlett. Il setting di lavoro è importante perché deve mettere tutti i partecipanti in relazione positiva tra loro e senza ostacoli. Ciò si è verificato con una seduta comune intorno ad un grande tavolo senza gerarchie di posizionamento. La sala poi fu utilizzata, in tutte e tre le sessioni, come luogo in cui fare l'introduzione al tema del giorno e alle conseguenti riflessioni tra un esercizio e l'altro.



Confini creativi 2, C4, formazione manageriale, Cesare Pietroiusti a Caldogeno, 2009

FASE C: L'introduzione al tema della giornata è la parte teorica di riferimento a tutte le attività della sessione. Questa fase fa familiarizzare i partecipanti col tema, delinea gli obiettivi della sessione e cerca alcune relazioni tra il tema e i processi dell'artista. Nella prima sessione il tema era legato all'importanza della relazione e dello scambio nei processi di costruzione di senso di ciò che si comunica. L'autore della frase di apertura del corso fu Edward de Bono, che scrisse:

“Tuttavia ancora oggi ci troviamo nella condizione di non utilizzare il pensiero delle persone. Le persone sono pagate per lavorare e potrebbero mettere a disposizione, senza ulteriori costi il proprio pensiero.[...] una vera

e propria miniera di idee [...] ma sempre, a causa di un inconcepibile atteggiamento culturale delle imprese, in genere non si utilizza questa risorsa.”

Il percorso teorico sottolineava il valore della pluralità delle intelligenze, poiché in un mondo sempre più complesso, la sola intelligenza verbale, dominata dal logos, non è più sufficiente.

L'attuale crisi economica è soprattutto crisi dei modelli di comprensione e dominio della realtà che continua ad usare modelli inadeguati per comprendere le persone, le situazioni, i problemi, i mercati.

Riscoprire e rieducare i diversi aspetti del pensiero e le diverse intelligenze è necessario per sapersi meglio orientare nelle relazioni e nella comprensione della complessità. Vedere le relazioni tra le cose, tra concetti, tra le persone, tra i problemi è fondamentale. La nostra realtà è una realtà relazionale: tutto è in relazione con qualcosa.



Sapere vedere e sapersi orientare in queste relazioni è strategico sia a livello personale che professionale. Il carattere relazionale del mondo e il carattere comunicativo dell'essere umano ci obbligano a sviluppare capacità comunicative che tengano conto della nostra identità di esseri in relazione con gli altri e con le cose. Ma la comunicazione vive un perenne paradosso: “comunico per condividere qualcosa con gli altri, ma gli altri spesso comprendono sempre qualcosa di diverso dalle mie intenzioni, perché il

carattere relazionale degli altri e la loro identità multipla non si allineano perfettamente alle mie intenzioni.” (Cesare Pietroiusti, 2009).

Bisogna infatti tener sempre presente che quando si vuol comunicare qualcosa, non conta ciò che pensa chi parla o scrive, ma solo ciò che percepiscono gli altri.

FASE D: Sul paradosso nasce la relazione con l’artista, che lavora proprio intorno a questa idea.

In questa fase si passa la parola all’artista, che si apre ai partecipanti e li fa entrare in alcuni processi artistici, tramite la presentazione di qualche sua opera, affinché i manager, nel fare i lavori, utilizzino le stesse logiche e procedure dell’artista: si parte con un esercizio di riscaldamento (si veda la spiegazione in seguito), poi con uno di allenamento ed infine, il giorno seguente, con l’esercizio finale.



Confini creativi 2, C4, formazione manageriale, Caldogno, 2009

FASE E: terminata la “conoscenza” dell’artista, in questa fase vengono esplicitati subito gli obiettivi della sessione, che verranno ripresi alla fine di ogni esercizio; successivamente viene verificato il loro raggiungimento. Gli

obiettivi condivisi insieme, nella sessione con l'artista Cesare Pietroiusti, sono stati:

- valorizzare le differenze dei punti di vista presenti nei contesti organizzativi di strutture pubbliche e private come risorse per ottenere dei miglioramenti,
- mettere la persona al centro dell'attività, persona non come individuo isolato, ma come individuo in relazione con altri,
- sviluppare le potenzialità relazionali del singolo per accrescere la forza dell'organizzazione,
- tradurre in reali comportamenti organizzativi le teorie della comunicazione,
- imparare a considerare i diversi "punti di vista": la visione e le riflessioni sull'opera sono uno dei tanti modi per produrre diversi punti di vista.



Confini creativi 2, C4, formazione manageriale, Caldogno, 2009

FASE F: Esercizi di riscaldamento. Nella prima sessione di solito si preferisce lavorare su un primo pre-compito che viene poi ripreso anche durante la cena.

1° esercizio: come pre-compito l'artista aveva chiesto ad ogni partecipante di creare un antipasto per la cena, antipasto che consisteva in un'azione che i vari partecipanti dovevano fare nel *tempo di 10 minuti*: un partecipante fece una poesia, un altro raccontò sia la propria storia professionale sinteticamente sia cosa di deve fare per diventare ingegneri, un altro regalò un numero di cellulare per reclamare in caso di inadempienze dei pubblici uffici. .

2° esercizio: scambio delle idee. *Tempo: 1 ora*

Ciascuno doveva esprimere una sua idea, proprio sua, piccola o grande, un'idea di filosofia di vita o di modo in cui si lavora o del modo di produzione o di un prodotto. Ogni volta che uno dei partecipanti esprimeva la sua idea altri del gruppo la facevano propria. Ci fu chi regalò l'idea della "fabbrica lenta" (l'idea è stata di Bonotto, l'imprenditore tessile già citato nel paragrafo sul Nordest), chi regalò l'idea di "togliere la parola lavoro, utilizzando solo operatività", chi regalò l'idea di far fare "stage agli imprenditori in imprese di settori diversi dai loro", chi regalò l'idea di "far progettare gli spazi scolastici per i ragazzi anche dai ragazzi stessi, chi regalò l'idea di "abolire gli abiti grigi e di vestirsi sempre con abiti colorati". Ciascuna idea veniva regalata alla prima persona che la desiderava e già nello scambio delle idee iniziavano le prime riflessioni.

La riflessione dopo l'esercizio è un momento importante non solo per confrontare le visuali di ciascuno, ma anche per provare a condividere alcune scelte.

Nelle prime tre ore del pomeriggio si fecero: i due esercizi, le riflessioni dopo l'esecuzione dei compiti e la presentazione degli antipasti a cena. Queste attività furono svolte tutte con grande impegno e grande capacità di mettersi in gioco. Il tema sottostante è sempre stato quello dello scambio delle idee: "cibarsi" di un gesto di un altro partecipante è un'azione di inclusione, di accettazione, di scambio.

Gli stimoli offerti durante la riflessione, da ogni partecipante, hanno aiutato l'artista e le curatrici a costruire una piattaforma di lavoro sul tema di come relazionarsi iniziando a condividere alcuni aspetti della relazione

comunicativa. Non sempre è facile ottenere la disponibilità del gruppo dei partecipanti: spesso si deve lottare contro le resistenze al nuovo che implicano tempi di lavoro e impegno molto diversi a seconda dei casi.



Confini creativi 2, C4, formazione manageriale, Caldogno, 2009

FASE G: La cena, la sera del giovedì, fu un momento di rallentamento dell'impegno richiesto dal corso, quindi ci si mosse su piani di convivialità, utili per il miglioramento delle dinamiche del gruppo.



Confini creativi 2, C4, formazione manageriale, Caldogno, 2009

FASE H: Il venerdì venne dedicato a due fasi di un esercizio: durante la mattinata si svolse la prima fase dell'esercizio assegnato dall'artista, nel pomeriggio venne reinterpretato e vissuto l'esercizio come se ci fosse trovati in azienda. Il tema della sessione diventava così trama sia degli esercizi effettuati che del *debriefing* sviluppato con l'artista alla fine dei lavori. L'esercizio, che Cesare Pietroiusti assegnò ai corsisti, consisteva nell'inventare una serie di dieci oggetti dello stesso tipo.

Ogni partecipante scelse alcuni oggetti tra quelli disponibili in vari esemplari (dieci pezzi di carta, dieci sassi, dieci fili d'erba ecc.) e costruiva con essi una serie (un ordinamento, una presentazione...) poi inseriva nella propria serie una mancanza (una variante, un vuoto). Infine le serie vennero riconosciute e qualcun altro del gruppo incastrò le "mancanze" o varianti nelle serie degli altri.

Osservando le modalità di presentazione o di ricostruzione delle varie serie si doveva effettuare:

- la scelta dell'oggetto
- la sua contestualizzazione
- l'ordinamento delle serie e la loro installazione nello spazio della villa
- la verifica se il posizionamento degli oggetti fosse avvenuto casualmente o mediante pianificazione (scelta responsabile)
- la valutazione di come cambiava la logica della serie di oggetti in funzione dell'oggetto che si toglieva e della sua posizione.



Confini creativi 2, C4, formazione manageriale, Caldogno, 2009



Confini creativi 2, C4, formazione manageriale, Caldogno, 2009

Alla fine del percorso progettato si apriva la mostra delle installazioni delle opere compiute: tutti erano invitati a guardarle e ad ascoltare l'interpretazione che ne dava l'autore. Poi ognuno era invitato a togliere, dalla propria opera, uno o più elementi, dando una nuova interpretazione.

Questo percorso di produzione e di riflessione era fatto sia dalla fase nella quale una persona sola realizzava la sua opera sia da una fase nella quale il gruppo accoglieva le idee degli altri e le discuteva per arrivare ad ipotesi comuni, sempre intorno all'opera d'arte.

I partecipanti sono sempre riusciti a realizzare le opere anche se si cimentavano in un campo diverso da quello della loro attività. In questa ricerca tra materiali e scelte ogni partecipante attribuiva un senso ai gesti quotidiani e ai modi di guardare un oggetto, senza avere né il compito né la pretesa di dover realizzare un'opera d'arte, perché è più artistico il territorio della libertà di quello della manualità che consisteva nel mettere gli oggetti in uno spazio predeterminato. Così facendo si comprendeva come la scelta estetica fosse spesso anche funzionale e viceversa e come ogni partecipante esprimesse una storia e sempre un gusto personale. La qualità della produzione e dei processi utilizzati è stata elevatissima, perché i partecipanti si sono resi disponibili a lavorare su se stessi e a utilizzare tutte le loro competenze in un'esperienza fuori della loro professione.

Ogni opera aveva anche un titolo: "atto d'amore", "le stagioni a Caldogno", e altri che si vedranno nell'analisi presentata nel capitolo successivo.

Infine il gruppo, come parte conclusiva dell'esercizio richiesto dall'artista, scelse l'opera che rappresentava la "realizzazione migliore". La scelta ricadde su "atto d'amore", opera che diventò il lavoro finale di tutto il gruppo: era composto da tre parole "IO TU NOI" e fatto di legnetti presi in discarica; divenne oggetto di una riflessione e un'interpretazione, che passò attraverso queste tematiche:

- 1- responsabilità: relazione tra responsabilità e storia in relazione alla conoscenza
- 2- storia: raccontare delle storie implica chiedere tempo ed essere responsabili del tempo degli altri
- 3- identità, come capacità di identificarsi nel gruppo: ci si identifica maggiormente se ci si sente attori della storia
- 4- tempo: in relazione alla responsabilità
- 5- progetto inteso come dimensione e come valore
- 6- amore.

La "restituzione" delle idee di questo lavoro venne interpretata anche come possibilità di trasferire la metodologia imparata nelle realtà aziendali. Le persone tornarono a casa con un'esperienza maturata insieme, ciascuno con un pezzo dell'opera prodotta da tutti e con alcune tracce condivise di azioni che possono migliorare la relazione comunicativa, con un compito nuovo che consisteva nell'inserire in un blog nuove idee sull'opera realizzata.

3.9.3 Le valutazioni dei partecipanti

I questionari sono stati l'elemento immediato di valutazione di ogni sessione; a ciò si è aggiunto un lavoro di riflessione attivato nel blog, aperto e riservato ai soli partecipanti del corso, ed una serie di interviste fatte ad alcuni protagonisti a distanza di un mese dalla fine del corso.

I questionari, che qui vengono allegati, riportano le valutazioni date dai protagonisti. Essi attribuiscono al corso un valore molto elevato, che ha ricevuto un punteggio che va da 4,43 a 4,47, per le sessioni e di 4.06 come

punteggio generale (considerando le valutazioni in un range che va da 1 a 5, dove 1 è pessimo, 2 insufficiente, 3 sufficiente, 4 buono, 5 ottimo).

Le valutazioni sono qui inserite differenziandole in base alla sessione, al tema, alle attività e alle esperienze con strumenti diversi.

QUESTIONARI DI VALUTAZIONE DELLA PRIMA SESSIONE FORMATIVA

Indicatori	Medie
Obiettivi:	
Chiarezza degli obiettivi dell'incontro	4,41
Rispondenza degli obiettivi con le aspettative personali	4,38
Congruità tra obiettivi e attività sperimentate	4,15
Valore del <i>debriefing</i>	4,25
Metodologia:	
Efficacia generale della metodologia	4,16
Efficacia della metodologia per l'espressione individuale	4,50
Efficacia della metodologia per il confronto tra i partecipanti	4,41
Interesse dell'esperienza:	
Grado e qualità degli aspetti esperienziali	4,38
Grado di innovazione dell'esperienza	4,53
Curatori/Facilitatori/docenza:	
Livello di interazione dei curatori/facilitatori con i partecipanti	4,83
Livello di interazione dell'artista con i partecipanti	4,91
Qualità della docenza	4,91
Logistica e organizzazione:	
Adeguatezza dei materiali	4,25
Adeguatezza dei tempi di lavoro	4,00
Adeguatezza organizzativa	4,50
Valutazione globale dei partecipanti	4,66

QUESTIONARI DI VALUTAZIONE DELLA SECONDA SESSIONE FORMATIVA

Indicatori	Medie
Obiettivi:	

Chiarezza degli obiettivi dell'incontro	4,50
Rispondenza degli obiettivi con le aspettative personali	4,08
Congruità tra obiettivi e attività sperimentate	4,18
Valore del <i>debriefing</i>	4,50
Metodologia:	
Efficacia generale della metodologia	4,16
Efficacia della metodologia per l'espressione individuale	4,50
Efficacia della metodologia per il confronto tra i partecipanti	4,41
Interesse dell'esperienza:	
Grado e qualità degli aspetti esperienziali	4,58
Grado di innovazione dell'esperienza	4,50
Curatori/Facilitatori/docenza:	
Livello di interazione dei curatori/facilitatori con i partecipanti	4,90
Livello di interazione dell'artista con i partecipanti	4,81
Qualità della docenza	4,81
Logistica e organizzazione:	
Adeguatezza dei materiali	4,72
Adeguatezza dei tempi di lavoro	3,90
Adeguatezza organizzativa	4,50
Valutazione globale dei partecipanti:	4,40

QUESTIONARI DI VALUTAZIONE DELLA TERZA SESSIONE FORMATIVA

Indicatori	Medie
Obiettivi:	
Chiarezza degli obiettivi dell'incontro	4,00
Rispondenza degli obiettivi con le aspettative personali	4,08
Congruità tra obiettivi e attività sperimentate	3,91
Valore del <i>debriefing</i>	4,08
Metodologia:	
Efficacia generale della metodologia	4,00

Efficacia della metodologia per l'espressione individuale	3,75
Efficacia della metodologia per il confronto tra i partecipanti	3,91
Interesse dell'esperienza:	
Grado e qualità degli aspetti esperienziali	4,25
Grado di innovazione dell'esperienza	4,25
Curatori/Facilitatori/Docenza:	
Livello di interazione dei curatori/facilitatori con i partecipanti	4,41
Livello di interazione dell'artista con i partecipanti	3,83
Qualità della docenza	4,16
Logistica e organizzazione:	
Adeguatezza dei materiali	4,16
Adeguatezza dei tempi di lavoro	3,75
Adeguatezza organizzativa	4,16
Valutazione globale dei partecipanti:	
	4,25

3.9.4 Il follow up dei risultati

“si tratta, insomma, di sperimentare su se stessi uno spostamento del punto di vista”¹⁸²

Questo paragrafo parla di come si modificano i punti di vista, a partire dalla scelta di iscriversi a un corso di formazione non tradizionale da parte di un imprenditore o di un dirigente della pubblica amministrazione. Ora, tramite alcune domande si conosceranno alcuni dei protagonisti del corso *Confini creativi 2009*, corso che ha avuto come protagonisti manager ‘interni’, provenienti dalle aziende partner di C4, insieme a dirigenti e imprenditori ‘esterni’; quindi persone che, estranee a C4, avevano deciso di investire tempo e denaro in un percorso esperienziale di formazione tramite l’arte.

¹⁸² Didi- Hubermann Georges, *L'immagine insepolta. Aby Warburg, la memoria dei fantasmi e la storia dell'arte*, Bollati Boringhieri, Torino 2006, pag. 44

In questa virtuale tavola rotonda sono presenti tre partecipanti a questo corso: Gernot Kuen (imprenditore), Giacomo Scattolin (imprenditore), Tiziano Ghedina (dirigente Regione del Veneto), nonché due partner di C4, Fausta Bressani (dirigente Beni Culturali Regione del Veneto) e Lino Dainese (presidente Dainese spa).

L'intervista è condotta dalla scrivente, con la sigla E.C; rispondono alle domande i partecipanti al corso, individuati con il cognome.

E.C.: Vediamo con uno dei nostri imprenditori partecipanti, Giacomo Scattolin, perché si sceglie una strada così sconosciuta?

SCATTOLIN: "ciò che motiva un imprenditore a spingersi oltre il proprio "fare" quotidiano è una "sana insoddisfazione" verso ciò che fa e come lo fa; è il desiderio di dare continuità a ciò che si fa con il nuovo che già c'è "oltre", ma che si sta ancora cercando; è la convinzione che un "oltre di nuovo" esista già; è la disponibilità a pagare il prezzo della fatica per raggiungerlo, come minor costo alla permanenza in quella zona confortevole dove si ripetono le stesse cose con i medesimi risultati. In una parola è la speranza, che è il sentimento del presente, che spinge a cercare e trovare nel presente le sementi che daranno frutti in futuro; è il nuovo di oggi che, germogliando, diventa la pianta e il frutto di domani in virtù della speranza; ci aiuta a questo proposito l'etimologia spagnola del verbo aspettare *esperar*, che implica proprio uno stato d'animo che ha luogo nel presente e desiderio nel futuro. Agli studenti americani che chiedevano a Italo Calvino che cosa potevano aspettarsi di trovare nel terzo millennio, la sua risposta è stata: "vi troveremo ciò che saremo riusciti a portarvi". Questo potrà avvenire solamente attraverso l'esercizio della speranza, cioè quel sentimento del presente già carico di un futuro che richiede la nostra azione per essere portato là dove chiama di essere portato.

C4 raggiunge proprio l'obiettivo di insegnare a pensare come costruire un futuro: prima di partecipare al corso speravo- ma non pensavo fosse possibile- di imparare una cosa del genere; di fatto però, seguendo il corso e relazionandomi con le persone che lo hanno ideato, ho potuto constatare

che questa finalità che sognavo è stata veramente raggiunta, tramite il corso che fa formazione proprio con l'arte.

Come in tutte le esperienze verso il nuovo vi ho trovato non solo quello che mi aspettavo, ma ancora di più; l'arte è sì il luogo della bellezza ma soprattutto è strumento straordinario di comprensione di qualsiasi "vicenda umana". Infine, ma non ultimo, anzi, molto importante nel contesto specifico di C4, è avvenuto che l'entusiasmante intuizione delle curatrici e degli artisti di trasferire l'esperienza dell'arte verso altri -decisi a condividere quell'esperienza a priori, senza preconcetti - ha creato una piattaforma umana sulla quale è potuto avvenire "quel miracolo" che è la comprensione profonda tra le persone. Ci sono stati momenti di tale fluidità relazionale che la comprensione degli argomenti è passata in secondo piano rispetto al fatto di relazionarsi con gli altri. Oltre a dire che ciò è stato possibile grazie all'arte posso anche affermare che questo stesso fatto è stato "oggetto d'arte", che "ha avuto, come "materiali", proprio i partecipanti". Questo è stato il fulcro dell'"esperienza C4": fornire occasioni e modi in cui attori diversi, prima impersonano un terreno di semina e poi diventano essi stessi seminatori in altri terreni di semina. La meta è il viaggio.

E.C.: L'arte quindi, vista non solo come oggetto di esperienza, non solo come tramite di relazioni, ma anche come luogo di un nuovo sistema che cerca di far scoprire visioni diverse della realtà: questo è un vero vantaggio competitivo. Ma questo vantaggio si esplicita diversamente nella pubblica amministrazione rispetto alle imprese? Come si vedrà in seguito con Tiziano Ghedina (dirigente della Regione) e con Gernot Kuen (imprenditore), non esiste differenza.

C4 apre i propri corsi di formazione a target eterogenei, mettendo insieme professionisti dell'impresa e dell'amministrazione pubblica. In una realtà in cui aziende e istituzioni richiedono ai propri collaboratori sempre maggiore creatività, flessibilità e adattabilità, esse devono essere pronte a fare spazio all'anima e al cuore, da cui scaturiscono queste abilità. Ma come invitare

l'anima in azienda o nella amministrazione pubblica? Lo zoologo marino, David White, che porta le sue poesie in azienda per sperimentare che il cambiamento, indica una direzione.

Questa ricerca di motivazioni nella logica delle esperienze formative trova un terreno fertile quando viene richiesta la disponibilità al cambiamento ed esiste la voglia di ricercare l'innovazione.

Vediamo con Tiziano Ghedina, ingegnere, dirigente della Regione, il senso della partecipazione di un dipendente pubblico a un corso esperienziale, come quello di C4, rispetto alla propria professionalità.

GHEDINA: Nella Pubblica Amministrazione le posizioni dirigenziali, soprattutto di livello intermedio, costituiscono un elemento propulsore fondamentale per l'attività dell'Ente.

Per tali livelli dirigenziali sono preponderanti gli obiettivi "tecnici" rispetto a quelli "politici"; le strategie sono più spesso volte al "come fare", piuttosto che al "cosa fare"; si richiede una operatività più spinta, piuttosto che una visione strategica di ampio respiro.

In questo contesto la capacità di pensiero autonomo, la creatività del dirigente diventa elemento decisivo, quando sia necessario ottimizzare metodi, procedure e risorse materiali ed umane.

E.C.: Ed ora cerchiamo di comprendere, insieme a un altro protagonista, Gernot Kuen, imprenditore, tramite alcune riflessioni maturate dopo l'esperienza formativa a Villa Caldogno, quali sono le dinamiche del lavoro con l'artista che possono essere utilizzate nella vita professionale e dell'impresa.

KUEN: La formazione esperienziale con l'artista è stata interessante perché mi ha fatto trovare stimoli nella vita professionale in funzione delle dinamiche già conosciute, ma guardate da punti di vista diversi.

Dagli incontri con l'artista mi aspettavo di riuscire ad ottenere nuove idee dal confronto con le dinamiche specifiche del mondo dell'arte, che è proprio ciò che mi affascinava prima di iscrivermi a questo corso. Di fatto

dall'esperienza di C4, ho imparato a vedere la realtà che mi circonda in modo completamente diverso e nuovo; l'artista mi ha affascinato e mi ha sensibilizzato sulla necessità di attribuire maggiore importanza e di prestare più attenzione all'intuizione, intesa non come istintività, ma semplicemente come scoperta di un'idea piena di emozioni e calore. Tra le azioni svolte nella formazione con l'arte, l'aspetto del lavoro di gruppo non è stato una modalità nuova, ma gli esercizi dell'artista mi hanno fatto vivere le stesse dinamiche in modo più forte, perché ci si addentrava in ambiti dove esiste il rischio rispetto a te stesso.

E.C.: Questa esperienza formativa è stata divertente?

KUEN: Dipende. In alcuni casi mi sono proprio divertito perché ho messo a fuoco concetti e metodi dell'arte che si potevano rileggere nel mondo manageriale. Ho spostato il pensiero in un altro mondo e ho considerato tante cose del lavoro con visioni diverse e in modo non asettico.

Una cosa mi ha molto stupito: la grande diversità di metodo tra artisti. Nelle esperienze ruotate intorno a loro, ho vissuto, in alcuni casi, un rapporto fluido, in altri casi invece non mi sono divertito e la relazione è stata veramente faticosa, forse perché ho cercato di capire le scelte dell'artista, incuriosito dal fatto che alcune scelte erano simili a quelle che avrei fatto io.

E.C.: Spesso si usa la curiosità come elemento primario di relazionarsi al nuovo. "Per curiosità" è il titolo dell'affascinante saggio di Cesare Segre uscito nel 1999 come riflessione di un grande studioso attraverso un filo rosso che lega tutte le sue scelte, la curiosità [...] oltre la curiosità iniziale. Ora chiediamoci quali ricadute ha avuto il corso sulla sua attività imprenditoriale.

KUEN: Il corso ha dato stimoli e spunti sui temi proposti, temi che sono importanti per la vita delle aziende, come le dinamiche della comunicazione, la creatività individuale e collettiva, la collaborazione.

Il percorso fatto insieme agli artisti ha significato un vero contatto non solo con la loro arte, ma anche con loro e ha fatto scoccare una scintilla che aiuta a considerare le cose di tutti i giorni con più curiosità e da diversi punti di vista che vale la pena considerare e che forse mai io avrei preso in considerazione senza questi input.

Cosa ho portato in azienda? Ho portato i concetti del corso, ossia la razionalizzazione del pensiero che in quei giorni abbiamo prodotto aiutati dall'artista.

Ho imparato che le cose che spesso si fanno inconsapevolmente, ogni tanto, devono essere ripensate. È importante strutturare il processo creativo, che è un grande valore e un forte vantaggio competitivo, che ho sperimentato e applicato.

E.C.: Il passaggio dalla teoria alla realtà dei concetti e delle azioni sperimentate al corso insieme all'artista, è necessario sia per mettersi prima in gioco con gli strumenti dell'arte sia per declinare poi le esperienze nei propri ambiti professionali. Questi esercizi permettono un allenamento delle intelligenze in un contesto non abitudinario e con problematiche diverse da quelle del proprio lavoro. I saperi e le conoscenze non possono rimanere chiusi, circoscritti ad ambiti disciplinari, perché la vita ci pone di fronte, sempre più spesso, problemi difficili, in quanto la realtà delle aziende private e delle amministrazioni pubbliche è sempre più immersa nelle complessità, che non solo vanno risolte, ma che si deve cercare di trasformare in opportunità. Ma qual'è il valore dell'investimento in formazione per un'amministrazione pubblica che voglia perseguire questi obiettivi?

GHEDINA: L'Amministrazione nel definire l'organizzazione della propria struttura, pone sì dei limiti, ma offre contemporaneamente delle opportunità.

A chi è disposto a mettersi in gioco, a chi è in grado di riorganizzarsi mentalmente, a chi è curioso di esplorare nuove frontiere, il corso C4 dà la possibilità di entrare in un sistema di formazione esperienziale che gli

fornisce gli strumenti per attuare il cambiamento. Questo non è un percorso generalizzato per tutti, ma deve essere fortemente “volontaristico”. Il valore aggiunto di tale percorso costituisce il maggiore investimento per l’Ente.

E.C.: Il punto di vista di Tiziano Ghedina è quello di un protagonista coinvolto da un’amministrazione, la Regione del Veneto, che ha creduto e sostenuto con grande convinzione l’idea di C4 fin dall’inizio, creando anche le condizioni perché il progetto potesse crescere e svilupparsi non solo a Caldogno, ma anche in altre realtà venete. La forza di un’amministrazione pubblica come la Regione, coinvolta in C4, che viene considerato un progetto strategico per lo sviluppo economico del territorio. Il progetto è stato portato avanti con altre realtà pubbliche e imprenditoriali del Veneto e indica una volontà chiara di aiutare la costruzione del Nuovo Veneto a partire da un esemplare sistema di squadra dei partner, che produce nuove idee attraverso l’arte e le culture del contemporaneo.

Ma come si fa a credere ad un investimento di questo tipo?

BRESSANI: Perché una formazione attraverso l’arte? Oramai le metodiche di formazione esperienziali sono diffuse da tempo e utilizzano gli strumenti più diversi, il teatro, i giochi di ruolo, il lego, la navigazione e quant’altro. Tutti mezzi suggestivi, ognuno con lo scopo di far emergere capacità e individuare metodi.

La Regione del Veneto e forse non a caso il suo settore culturale, ha creduto in questa formula innovativa partendo dalla convinzione che la conoscenza e l’esperienza delle produzioni artistiche possano suggerire nuovi strumenti di comprensione della realtà e nuove metodiche di azione in realtà complesse, con le quali ci si confronta quotidianamente e che evolvono sempre più velocemente.

L’arte contemporanea infatti è visionaria, precorritrice dei tempi, ha sguardo penetrante e inconsueto sul mondo. Per queste sue caratteristiche abbiamo ritenuto che una formazione attraverso l’arte potesse essere una formula vincente.

E.C.: La visionarietà dell'arte è anche la visionarietà del progetto C4, che talvolta ha avuto la fortuna di incontrare uomini visionari, come Lino Dainese, presidente e fondatore dell'azienda Dainese, che a chi gli chiede "cosa sei bravo a fare?" [...] Risponde. "Mi son bon de niente. Forse sono bravo a sognare, a guardare avanti, a tracciare la direzione." (Lino Dainese, 2004)

Sostenere un progetto come C4 non è facile, ma fin dall'inizio l'incontro tra le idee del progetto e quelle che Lino Dainese avrebbe voluto, sono state di grande intesa, perché, Lino Dainese, pur essendo un grande collezionista d'arte contemporanea, non avrebbe mai sponsorizzato una mostra o un nuovo centro espositivo, mentre ha anche dedicato parecchio tempo per confrontarsi con le direzioni curatoriali del progetto, riflettendo dal suo speciale punto di vista di imprenditore e appassionato d'arte. Dopo tre anni e nel contesto delle azioni formative sviluppate da C4, avendo provato esperienze che hanno chiesto un lavoro di una nuova squadra in funzione dello sviluppo della creatività, chiediamo a Lino Dainese come porta avanti la sua grande squadra e come riesce a relazionare la sua leadership in un'azienda, che all'esterno appare forte, compatta, orientata alla ricerca e allo sviluppo dell'innovazione. Signor Dainese come si fa squadra nella sua azienda?

DAINESE: In azienda, anzi "a bottega", dò e ho sempre dato fiducia ai talenti e in particolare ai giovani talenti; a loro dò grande libertà di movimento.

Ciò che penso di sapere fare meglio è anticipare il futuro, della bottega, naturalmente. Ci si vede al sabato nella "sala bianca" a Molvena e si ipotizza, per esempio, come userà il tempo libero e quali interessi avrà nel 2020 il figlio di Luigi (uno dei partecipanti) che ora ha 13 anni. Gli incontri del sabato aiutano a liberare potenzialità, danno fiducia, generano idee; all'inizio è una specie di gioco, in seguito ci concentriamo su un determinato argomento, prevediamo vari *step*, individuiamo il più rilevante dal punto di vista economico.

A quel punto si inizia a lavorare sul progetto: vengono individuate le risorse competenti per realizzarlo e si pianifica cosa si deve fare per arrivare alla meta. Si pretende il massimo da me e dalla squadra, anche se non ce n'è bisogno: sono tutti convinti del vantaggio competitivo che ne trarremo, impegnandoci e realizzando il progetto. Ci si concentra al massimo finchè si raggiunge l'obiettivo. La forza che ci guida risiede nel marchio che sottointende una mission sociale forte - salvare vite umane - e nella responsabilità che ciò comporta.

3.9.5 Le valutazioni dei curatori- facilitatori

Le valutazioni si basano su tre strumenti:

- i questionari
- le interviste
- ed infine le autovalutazioni delle curatrici, responsabili del progetto.

I primi due strumenti utilizzati per la valutazione (questionari e interviste) sono stati raccontati nei paragrafi precedenti; qui si spiegherà la relazione tra il progetto ipotizzato e quello realizzato.

L'esperienza di ogni sessione è stata tutta giocata su azioni pensate con l'artista, che era il vero regista delle attività con i manager.

Il regista era aiutato dalle tre curatrici, che di volta in volta si assegnavano compiti diversi: oltre che facilitare le operazioni c'era un compito introduttivo importante che era svolto da una sola curatrice e dei compiti di interpretazione e di facilitazione degli interventi che facevano capo a tutte le curatrici. In ogni occasione almeno una delle tre curatrici si comportava come un partecipante al corso, per sperimentare direttamente gli esercizi progettati con l'artista. Questo esercizio di messa in gioco sia delle curatrici sia dei partecipanti ha aiutato molto la gestione del gruppo dei 15 manager, perché ha consentito la sperimentazione diretta di ciò che era stato progettato. Inoltre l'essere in tre curatrici a lavorare in un gruppo di 15 persone ha permesso di intervenire direttamente nei casi in cui i partecipanti avessero bisogno di supporto immediato. La conduzione a tre,

vista dall'esterno, può sembrare un'esagerazione, ma è stata molto utile per costruire relazioni positive con tutti i partecipanti in tempi brevissimi.

Le due giornate erano strutturate su una prima fase introduttiva di approccio teorico al tema, nella quale si innestava subito l'artista con la propria visione e dava ai manager il primo esercizio: un allenamento individuale. Ad ogni esercizio seguiva una riflessione-*debriefing* sulla base delle azioni svolte.

Già con il primo esercizio cominciava la cooperazione. Il secondo esercizio era la parte forte del primo pomeriggio del giovedì e dava un senso al tema della giornata: allo spaesamento iniziale, alla destrutturazione introduttiva del corso iniziava a subentrare la voglia di comprendere, tramite le proprie difficoltà e le proprie scelte sia le direzioni delle attività sia le relazioni con il proprio lavoro. Le attività del venerdì mattina erano tutte legate a compiti assegnati dall'artista, che prevedevano azioni progressivamente sempre più complesse. Il venerdì pomeriggio era riservato al *debriefing* generale, momento forte della sessione, perché metteva in gioco non solo i risultati dei processi, ma i processi stessi, eseguiti sia individualmente che in gruppo, nonché le relazioni tra i processi e i gruppi e i significati dei processi, così pure le analogie possibili con il proprio ambito professionale.

La riflessione- interpretazione- *debriefing* è sempre stata un tema forte della formazione: i partecipanti avevano l'esigenza di fornire la spiegazione delle proprie scelte e di ascoltare quelle altrui, nel primo passaggio, poi cercavano, insieme alle curatrici, l'interpretazione di quel processo appena svolto in termini di comportamento in azienda o nella pubblica amministrazione. Era questo il passaggio dall'arte come pre-testo di esercizio all'arte come metafora del comportamento organizzativo.

Il *debriefing* consente ai partecipanti di dare senso alle operazioni fatte sia dal punto di vista logico-artistico che dal punto di vista metaforico-organizzativo: alla fine di questa sezione di lavoro si raccoglievano tutti gli elementi condivisi nel gruppo per cercare di trasferirli nell'ambiente di lavoro, per provare a migliorare i processi e alcune scelte strategiche.

I due giorni di formazione con i manager, che erano imperniati sull'attività dell'artista, sono stati veramente di ottimo livello: ciò per merito di un gruppo di partecipanti di altissimo profilo e di grande disponibilità sia rispetto alla necessaria destrutturazione iniziale sia rispetto alla messa in gioco richiesta.

La progettazione dei percorsi intorno al tema prescelto era stata modificata, rispetto al primo corso, a seguito delle valutazioni fatte allora; valutazioni che avevano portato alla decisione di avere come regista di tutte le azioni un unico artista. La scelta è stata positiva, perché le azioni sono state chiare e le dinamiche interpretative sviluppate in relazione alle teorie sono state facilitate, dall'unica regia, che ha permesso di superare alcune problematiche del primo corso.

I riferimenti teorici di ogni sessione sono stati le linee guida per lo sviluppo del tema e gli elementi di riferimento dei processi che seguiva l'artista: il tema della relazione si è sviluppato con Cesare Pietroiusti, a partire dalle sue azioni fondate sul paradosso; il tema della creatività si è sviluppato con Debora Hirsch, a partire dalla sua metodologia di ricerca fondata sull'analisi di storie vere che diventavano opera d'arte tramite un percorso creativo; il tema della collaborazione si è sviluppato con Arthur Duff, a partire dalla sua azione artistica imperniata sul voler mettere insieme arte, architettura e persone.

La formazione con l'arte richiede come strategia che l'artista chieda a tutti di lavorare con potenzialità ideative e con dinamiche di processo che siano ambientate nella condivisione del gruppo: il lavoro è stato coinvolgente ed entusiasmante, è cresciuto di significato con l'aumentare delle esperienze, ha permesso confronti e riflessioni, ha costruito nuovi percorsi attraverso il contributo dei protagonisti.

Pur avendo progettato gli esercizi con una tempistica spesso adeguata, ci si è ritrovati, nel primo pomeriggio del giovedì, a dover farne slittare l'inizio di alcuni, a causa dei numerosi interventi dei partecipanti. La scelta è stata quella di permettere a tutti di intervenire, perché si è considerato estremamente proficuo il lavoro di riflessione nel gruppo, che inizialmente

permetteva un confronto dei punti di vista e poi sviluppava una riflessione condivisa.

Nella progettazione del corso va valutata bene la pianificazione del tempo, perché la gestione della riflessione è importante, ma non deve interferire sulla durata delle attività. La prima giornata si concludeva con la cena: lo slittamento dei tempi è andato a scapito del tempo da dedicare a quest'ultima, pur essendo un momento importante che doveva essere dedicato non solo alla riflessione sugli esercizi, ma anche alla conoscenza reciproca.

Il fatto di avere un gruppo misto, composto di partecipanti provenienti dal settore privato e da quello pubblico, nonché di partner di C4 e di iscritti esterni, ha dato un vantaggio competitivo che ha permesso di effettuare un percorso ricco di riflessioni e carico di visioni complementari. Questo è un modo originale di fare formazione esperienziale che, contrariamente a quella tradizionale, solitamente viene effettuata con gruppi omogenei di partecipanti: il valore della diversità dei partecipanti genera un'accelerazione delle dinamiche di relazione e di comprensione di situazioni e linguaggi altrui, confluendo in esiti ricchi di visuali complesse e articolate.

La struttura di ogni workshop era così definita:

- introduzione del processo dell'artista
- compito o esercizio: spiegazione ed esecuzione
- riflessione condivisa
- *debriefing* finale.

Tutte le azioni prodotte dai partecipanti hanno avuto riflessioni ed interpretazioni metaforiche di alto livello, con conclusioni utili a rinnovare o modificare alcuni comportamenti professionali. L'intensità e l'efficacia del processo e del percorso dipese sia dalla piattaforma assolutamente innovativa sia dai metodi seguiti dal progetto delle curatrici sia dall'esperienza dei partecipanti.

3.10 “Nascono sui confini le nuove identità” (Zygmunt Bauman): un laboratorio sui confini.



Particolare di un'opera prodotta da un imprenditore durante un workshop con l'artista Cesare Pietroiusti

In questo capitolo si è visto come è nata l'idea e come si è sviluppata e modificata nei due percorsi formativi progettati per i manager a C4. Ora si cerca di comprendere il significato di questa trama formativa. L'arte, che di solito è oggetto di conoscenza e di fruizione, a C4 diventa essa stessa strumento per la formazione. I percorsi sono architetture di esperienze che sono progettate nella ricerca, nella scelta e nella condivisione di contenuti e direzioni da parte delle curatrici che insieme agli artisti disegnano l'iter formativo.



Confini creativi 2, C4, formazione manageriale, Caldogno, 2009

E' Aby Warburg che rivoluziona il modo di considerare l'arte come oggetto storico-estetico: all'inizio del secolo scorso lo studioso propose di guardare l'opera d'arte come un complesso di relazioni.

Con questa scelta Warburg fa diventare la storia dell'arte (Kunstgeschichte) scienza della cultura (Kulturwissenschaft): è questo il pensiero sotteso alle scelte di C4.

“Warburg, credo, si sia sentito insoddisfatto della territorializzazione del sapere sulle immagini perché era sicuro [...] che non siamo davanti all'immagine come davanti a una cosa di cui possiamo tracciare le frontiere esatte [...] noi ci troviamo davanti all'immagine come davanti a un tempo complesso, il tempo provvisoriamente configurato, dinamico di quegli stessi movimenti. La conseguenza- o la posta in gioco- di un “ampliamento metodologico dei confini” non è altro che una deterritorializzazione dell'immagine e del tempo che ne esprime la storicità. Ciò significa, in chiaro, che il tempo dell'immagine non è il tempo della storia in generale [...]”¹⁸³

Cosa chiediamo allora all'opera d'arte? di spogliarsi del velo con cui la storia dell'arte la copre.

“In che cosa allora questo oggetto era suscettibile di spostare l'oggetto 'arte' a cui guarda tradizionalmente la storia dell'arte come disciplina? Nel fatto che non è un oggetto, appunto, ma un complesso- un mucchio, un coacervo o un rizoma- di rapporti.”¹⁸⁴

In questo modo l'opera d'arte assume la forma di un'interrogazione e l'operare con l'artista diventa un'esperienza fatta di domande: queste sono le azioni che aprono il campo di nuovi interessi, diventando così punto di incontro dinamico, luogo che Walter Benjamin ha definito “il lampo” di istanze storiche eterogenee e sovradeterminate.

¹⁸³ Didi- Hubermann Georges, *L'immagine insepolta, Aby Warburg, la memoria dei fantasmi e la storia dell'arte*, Bollati Boringhieri, Torni 2006, pagg. 39-40

¹⁸⁴ Didi- Hubermann Georges, *op. cit.*, pag. 45

Queste sono le azioni che si svolgono a C4 nel campo mobile delle esperienze formative con l'arte contemporanea: esperienze dove l'arte e la cultura diventano strumenti nuovi di un pensiero con le mani, "pensiero visivo" (Rudolf Arnheim) di una "mano intelligente" (Richard Sennet).

Questa strategia chiede di riprendersi quell'uomo che la cultura umanistica aveva messo al centro di ogni pensiero e azione, riappropriandosi di quei valori che mettono l'uomo al centro di una nuova città ideale: il Laurana, sul cassone conservato ad Urbino, aveva disegnato un modello perfetto di edifici e di relazioni tra spazi vuoti e pieni basato sul rigore della geometria modulare, a noi oggi si chiede di disegnare, con grande flessibilità e disponibilità al nuovo, non una città ideale, ma un sistema, una trama reticolare di luoghi e direzioni, fondata sul valore della persona da mettere al centro della società.

"C4 sfida le regole della formazione manageriale: propone percorsi inediti a moduli, che si sviluppano nel tempo per permettere l'elaborazione stratificata e successiva, nei quali sono coinvolti trasversalmente gli attori del territorio. La parola d'ordine è disomogeneità del target dei partecipanti, riconoscendo un valore alla diversità: una palestra di inclusione lontana dall'omologazione.

C4 ha varato un modello, un benchmark metodologico, un unicum a livello internazionale. Già dalla fase ideativa, alla storica domanda "che fare?" si è cercata una risposta fuori dall'autoreferenzialità, nata dal confronto di pensiero con imprese, sociologi, filosofi, economisti della conoscenza, istituzioni culturali, pubblica amministrazione e forze produttive. Si è costituita una piattaforma di cooperazione per l'attuazione di una strategia condivisa. Ma la vera forza è rappresentata dagli imprenditori starting partner che, ben lontani dalla distrazione di risorse a pioggia e dalla visibilità del logo, hanno investito il loro tempo, la loro immagine, le loro risorse umane, coinvolgendole nel percorso. Infine la pubblica amministrazione (un comune, una provincia, una regione) che seguendo un'intuizione e dando spazio all'ascolto, è uscita dal suo perimetro muovendo l'azione nella logica della programmazione strategica,

delineando, mobilitando, finanziando, ma soprattutto verificando, in una nuova formula di *assessment* diretto, l'efficacia dell'azione.

A C4 imprenditori e manager privati e pubblici, ciascuno con storie diverse, si incontrano, si confrontano, esprimono le loro potenzialità, mentre il loro rilevante "capitale umano" si trova nelle condizioni per fluire e creare "capitale sociale", sviluppando nuove capacità cognitive individuali, interfacciate con un inedito sapere collettivo. Tale "massa" di qualità umana, etica e professionale, in un mondo segnato purtroppo da un crescente analfabetismo emozionale, ha portato in aula rispetto, ascolto e meraviglia per questi mondi apparentemente lontani, ma strettamente correlati. Un rispetto e un dialogo che l'arte è in grado di ancorare, sedimentare e che evolverà dal piano del rapporto interpersonale incidendo sulla fiducia reciproca e sulle relazioni istituzionali. Un modello questo che ci auguriamo venga esportato e declinato in altre realtà, disponibili a farsi fecondare."¹⁸⁵

Cosa può dare un artista ad un manager?



Confini creativi 2, C4, formazione manageriale, Caldogno, 2009

¹⁸⁵ Seia Catterina, *Un laboratorio territoriale, tra pubblico e privato*, in *INDEX 2*, Marsilio editore, Venezia 2009, pag. 187

Cesare Pietroiusti così ha risposto ad un'intervista pubblicata da Marsilio su INDEX2 nel mese di giugno 2009.

“La definizione di significato di un’opera è legata alla forte connessione tra l’attività dell’artista e quella degli altri individui: ciò che fa l’artista è pertinente rispetto all’attività di tutte le altre persone della comunità di cui l’artista è parte. Questo accade perché il pensiero che sta alla base della produzione artistica riguarda allo stesso modo la vita di tutti; i temi sui quali lavora l’artista sono gli stessi che interessano gli altri individui. In tal modo colui che entra in relazione con il lavoro dell’artista può riconoscere come “proprio”, come qualcosa che lo riguarda, ciò che vede: questa sensazione di pertinenza colloca gli artisti nella comunità, dimostrando la loro funzione necessaria all’interno del quadro sociale nel quale operano. [...]

I temi presi in considerazione nel lavoro degli artisti interessano tutti. Gli artisti offrono l’opportunità di considerare altre possibilità, accanto a quelle definite dal sistema e solitamente adottate da tutti: regole morali, economiche e giuridiche. Mentre nella maggior parte dei casi i soggetti che operano all’interno di regole tendono a non esprimere nuove modalità di pensiero e azione, gli artisti a volte le fanno emergere. Offrire altri modi possibili di pensare e vedere le cose e, quindi, agire sulle stesse, non significa, però, volerli semplicemente sostituire a quelli preesistenti, riconosciuti validi dal sistema, ma piuttosto aprire il pensiero a nuovi meccanismi, vedere che esistono altre possibilità. L’esperienza soggettiva di qualunque individuo, infatti, è aperta ad altre e sempre nuove e diverse possibilità. L’inganno è far passare una delle scelte possibili come l’unica quando, invece, è soltanto una tra le infinite che il pensiero può formulare. Un pensiero non è razionale in sé, ma lo diventa nel momento in cui viene inserito in un sistema che, fondandosi su certe regole (usi, costumi) lo riconosce tale. Ciò che nelle persone rimane a livello dell’inconscio, inteso come l’insieme dei pensieri rimossi ovvero tutti i pensieri possibili che il pensiero dominante ha scartato, l’artista lo manifesta, rappresentandolo.”¹⁸⁶

¹⁸⁶ Cantoni Valeria, intervista a Cesare Pietroiusti, in *INDEX 2*, Marsilio, Venezia 2009, pag. 193

E cosa possono avere in comune un artista ed un manager?



Confini creativi 2, C4, formazione manageriale, Caldogno, 2009

Sempre nella stessa pubblicazione ecco la risposta di Debora Hirsch:

“L’importanza di comunicare, la presenza di vincoli, la necessità di relazionarsi, il dover affrontare paradossi e situazioni complesse, il cercare delle soluzioni nascoste o inconsuete, la passione per il creare, per il relazionare elementi distinti e produrre concetti, l’attenzione ai dettagli.[...] Gli artisti hanno la capacità di far scattare il grilletto creativo che tutti hanno, ma che raramente viene utilizzato per svariate ragioni. Prima di tutto questo grilletto si arrugginisce nel corso della nostra educazione: il bambino diventa teenager e poi adulto e durante questo percorso di crescita gli viene spesso tolta la possibilità di giocare veramente e di essere curioso. La nostra non è una società che valorizza il non-conformarsi, la diversità e la tolleranza. Un’altra ragione di questo impoverimento creativo risiede nel nostro sistema di comunicazione, povero e omologato, che non ha tra i suoi obiettivi quello di dare strumenti e informazioni per migliorare il sistema

cognitivo del suo pubblico ma si prefigge solo l'obiettivo di imperare e imporre un certo modo di vivere, fare, pensare, e acquistare.”¹⁸⁷

Come riesce un artista a mettersi in gioco nella progettazione formativa?
Cosa ne ricava?



Confini creativi 2, C4, formazione manageriale, Caldogno, 2009

Arthur Duff, il terzo artista delle sessioni di formazione a C4, così risponde:
“Credo che l'aspetto più delicato dell'intero processo progettuale sia identificare un'esigenza reale. Sviluppare invece un tracciato per arrivare a toccare qualcosa di necessario è un processo di accumulo, dove idee, esperienza e creatività si amalgamano. La parte più divertente e più significativa per me è lavorare assieme ai protagonisti; qui può uscire di tutto. Questo è il momento in cui si scoprono elementi nuovi e inaspettati.
[...]

Lavorare alla formazione vuol dire esporsi spesso a domande fondamentali a cui non si è sempre del tutto preparati. Possono metterti in seria difficoltà, ma possono anche permetterti una crescita. Credo che sia fondamentale lasciare aperta la possibilità di non sapere completamente quello che si sta

¹⁸⁷ Cantoni Valeria intervista Debora Hirsch, in *INDEX 2*, Marsilio Venezia 2009, pag. 201

facendo, né esattamente dove si voglia arrivare. Si mantiene semplicemente una direzione, aggiustando la traiettoria qua e là durante il viaggio [...]”¹⁸⁸

Arthur Duff è un giovane artista che nasce a Wiesbaden da genitori americani, vive spostandosi spesso, tra Stati Uniti, Corea, Germania, Giappone e Italia.

“Ricordo di aver conosciuto Arthur in uno studio a Marghera, in un’area di fabbriche e magazzini enormi, parzialmente dismessi; mi aveva entusiasmato: ero entrata, salendo su un meraviglioso montacarichi, di quelli visti solo nei film. Il luogo di lavoro era proprio un ex magazzino che era stato riutilizzato da giovani artisti, curatori ed architetti che ne rivoluzionavano l’originaria funzione. L’ambiente metallico e ampio, le finestre continue, la luce ovunque, scaffali grigi alle pareti pieni di libri colorati e qua e là piccoli cantieri di opere in fieri mi davano una nuova sensazione di curiosità: quel luogo mi permetteva di conoscere da dentro, nel suo contenitore di idee, un artista, dandomi tutte sensazioni forti e positive. Una sconosciuta entrava nel lavoro di un artista. Il motivo? Chiedergli di inventare insieme alcuni percorsi formativi per adulti. L’artista ed il mondo dell’arte sono due realtà spesso autoreferenziali ed elitarie: io chiesi all’artista di sperimentare insieme un’idea nuova, usando l’arte come uno strumento per educare a vedere e pensare in modo nuovo. Chi meglio dell’artista poteva permettersi questo? Arthur accettò con molta naturalezza, anche se la cosa era veramente difficile: ci credevamo in tre: lui, io e il curatore, Luca Massimo Barbero. Ma siamo riusciti a vendere l’idea e a sperimentarla: non eravamo ancora a Caldogno, eravamo a Modena per un progetto già avviato. Era il 2003. Da allora le potenzialità di sviluppo di una formazione tramite l’arte ha trovato terreni fertili, mentre il lavoro artistico di Arthur si è spostato su ricerche di significati nuovi nelle relazioni tra parole e parti di città, che si trasformano, facendoti fermare

¹⁸⁸ Ciresola Elena intervista Arthur Duff, in *INDEX 2*, Marsilio Venezia 2009, pag. 206-207

l'occhio su cose che mai guardi, tramite un laser verde, come ha recentemente fatto a Castelfranco Veneto.”¹⁸⁹



La formazione manageriale con l'arte è come un potente laser verde che trasforma le cose, facendole guardare e sperimentare con occhi nuovi.



Arthur Duff, *Borrowing you*,
progetto per “Castelfranco veneto città d'arte. Contemporanea”, 5 settembre-5 ottobre 2008

¹⁸⁹ Ciresola Elena intervista Arthur Duff, in *INDEX 2*, Marsilio Venezia 2009, pag. 202-206

CAPITOLO QUARTO: INNOVAZIONE COME SCOPO
Un'ipotesi di '*generative space learning approach*'



“Voglio esprimere i miei sentimenti, non illustrarli. La tecnica è semplicemente un mezzo per arrivarci. Quando dipingo ho un’idea d’insieme di quello che voglio fare. Posso controllare la colata della pittura, non c’è casualità, così come non c’è né inizio né fine.”¹⁹⁰

¹⁹⁰ Pollock Jackson, *Lettere, riflessioni, testimonianze*, SEI, Milano, 1991, pag. 78

4.1 Un'ipotesi di *generative space learning*: da Enzo Rullani- Semir Zeki a Jean-Luc Nancy- Francesca Rigotti.

Nel terzo capitolo si sono illustrati i processi e chiarite le dinamiche delle esperienze formative attivate a C4 nei percorsi con l'artista, rivolti a manager di aziende private e di amministrazioni pubbliche, nonché a imprenditori.

I processi spiegati hanno come obiettivo lo sviluppo delle intelligenze in funzione della ricerca di innovazione e creatività.

Intorno ai due concetti di innovazione e creatività si delinea proprio la teoria che si vuole dimostrare in questo capitolo: l'arte contemporanea può generare visioni creative ed innovative da parte di professionisti diversi.

Sono molte le definizioni di creatività, che in questa stessa ricerca sono già state usate. Qui si sceglie di utilizzare la definizione che ne fa un'artista, Keri Smith in *"How to be an Explorer of the World - The Portable Life / Art Museum"*, Penguin Books, 2008.

La creatività è "la capacità di percepire le cose e il mondo da innumerevoli angolature senza esprimere un giudizio". La percezione delle cose può essere alterata semplicemente dalla prospettiva con la quale si sceglie di osservarle. Osservando una cosa come se fosse la prima volta che la guardiamo, possiamo creare nuove idee e nuove associazioni, non circoscritte da confini imposti dalle nostre modalità abituali di percezione del mondo. In questo senso, la creatività è principalmente un metodo di osservazione, implementabile attraverso l'utilizzo di tutti i sensi di cui disponiamo.

Ma come possiamo sviluppare questi nuovi modelli? Credo si debba mettere all'opera l'immaginazione. Stephen Duncombe, nel suo libro *"Dream: Re-Imagining Progressive Politics in an Age of Fantasy"*, dice che è dell'artista il ruolo di re-immaginare e sognare ciò che il mondo può essere, nonostante noi non lo riteniamo possibile. Specialmente se pensiamo che ciò non sia possibile. E' così che avviene il cambiamento, spingendo noi stessi al di là dei confini di ciò che si ritiene possibile. Così si può iniziare con un

brainstorming, lasciando scorrere la nostra immaginazione, astenendoci dal giudicare le idee che vengono alla luce. Questo atteggiamento ci aiuterà ad andare verso nuove direzioni e probabilmente è ciò che intendeva Einstein quando disse: "l'immaginazione è più importante della conoscenza". In questo modo, infatti, è più facile andare verso territori inesplorati. Immaginatevi un mondo al di là del "conosciuto"[...] Possiamo anche sviluppare nuovi modelli combinando idee attuali in modi innovativi, come il microcredito per piccole imprese in paesi in via di sviluppo, che consentono una distribuzione del benessere nel mondo, adottando generalmente un approccio olistico a ogni cosa che facciamo. Per concludere con Buckminster Fuller: "Il nuovo modo di vivere ha bisogno di sapere che i vantaggi sono stati acquisiti attraverso grandi brancolamenti al buio dell'ignoto, attraverso l'opera di sconosciuti esploratori intellettuali."¹⁹¹

Per chiarire cosa si vuol intendere con il termine innovazione, già usato negli altri capitoli, qui si utilizza la definizione di uno psicobiologo, Alberto Oliverio:

Innovazione è la "capacità del cervello di formare delle immagini mentali, di ricombinarle in una sorta di continuo caleidoscopio al cui interno vengono compiute delle associazioni logiche ma anche fantastiche, è alla base della cosiddetta creatività, una capacità in cui si fondono elementi ludici e processi logici senza i quali non esisterebbe la possibilità di fornire risposte divergenti e innovative, di guardare alla realtà usuale con un'ottica insolita, di estrarre da informazioni apparentemente banali elementi nuovi. Questa capacità è evidente in quella che possiamo chiamare la storia naturale del cervello e quindi della mente: le ricerche degli psicologi comparati indicano che la capacità di ricombinare e associare elementi diversi e di ideare nuove soluzioni è una caratteristica ben evidente nelle grandi scimmie che differiscono dagli altri primati più per creatività che per le capacità che dimostrano nei test di apprendimento."¹⁹²

¹⁹¹in Buckminster Fuller Richard, *Cosmography, a posthumous scenario for the future of humanity* with Kiyoshi Kuromiya, adjuvant. Macmillan Publishing Company, New York c.1992, hardback, pag. 112

¹⁹² Oliverio Alberto, da *L'arte di pensare*, BUR edizioni, Milano 1999, in *Creatività e innovazione*, pag. 1, <http://www.etacreativa.org/allegati/oliverio.pdf>

Per ricostruire le relazioni tra esperienze formative e teorie metodologiche, per definire una teoria della competenza che abbia l'arte come strumento si impostano due assi cartesiani, il cui piano produrrà la linea chiamata 'generation management':

→ l'asse delle x lavora sulla direzione dell'economia della conoscenza, tramite la neuroestetica,

→ l'asse delle y lavora sulla direzione dell'arte come metafora di comportamenti, dove la metafora del pendolo è modello di una nuova conoscenza.

Sull'asse delle x, come riferimenti, ci sono le teorie di Enzo Rullani e di Semir Zeki, su quello delle y le teorie di Jean- Luc Nancy e Francesca Rigotti.

Il metodo formativo, che qui viene presentato, fonda il pensiero su un oggetto, di conoscenza ed esperienza, che è l'arte contemporanea, e costruisce il processo su una metafora, che è il comportamento generato dalla rappresentazione dell'idea tramite l'arte.

Nel primo capitolo si sono affrontati i significati dell'arte in relazione alle sue potenzialità semantiche, storico-antropologiche, educative e formative, cercando i collegamenti tra strutture del pensiero visivo e sviluppo delle intelligenze, collegamenti che si rafforzano quando l'obiettivo del conoscere non è l'arte, ma l'arte è lo strumento utilizzato per raggiungere obiettivi diversi, come l'innovazione e la creatività.

Il capitolo secondo riporta un caso esemplare a testimonianza di queste potenzialità e di questi collegamenti.

Il terzo capitolo ha descritto e dimostrato altri casi di collegamenti sperimentati con il target individuato dalla ricerca.

In questo quarto capitolo si vuole dimostrare come l'arte contemporanea possa diventare mezzo generativo di forme di apprendimento adulto, basandosi sulle esperienze descritte nel terzo capitolo, effettuate da un gruppo di manager pubblici e privati.

Le direzioni strategiche delle formazioni fin qui analizzate e sperimentate si fondano sulla ricerca di senso e sull'intensità delle esperienze perché, mentre "i beni materiali vengono consumati, le esperienze -invece- sono progettate, rappresentate, comunicate, vissute e ricordate."¹⁹³.

Non è sufficiente l'esperienza individuale, anche se è fondamentale il significato che ognuno dà ai processi (significato che nasce da "esperienze uniche non orientate al denaro ma al senso"- Rullani, 2004), occorre anche condivisione: condivisione dei processi sperimentati nelle sessioni formative così come condivisione della ricerca di senso tra alleanze possibili in un'economia delle reti.

L'economia delle reti, su cui Enzo Rullani lavora, è il sistema che si fonda proprio nello sviluppo della collaborazione, intesa come necessità per migliorare l'innovazione e la creatività del singolo. Il percorso formativo attraverso l'arte testimonia proprio la possibilità di questo sistema per migliorare la creatività e l'innovazione.

È proprio su queste direzioni strategiche legate a innovazione e creatività, oltre che sulla necessità costante di modificare comportamenti e abitudini per migliorare la qualità delle soluzioni (sia che siano servizi o che siano prodotti), che si definisce lo scopo del *longlife learning*, insegnamento che si può ambientare in contesti e scenari molto diversi. Anzi, non solo del *longlife learning*, ma anche dell'esperienza formativa, fatta di *training* con gli strumenti dell'arte e di *debriefing* successivo, che in questa ricerca fa da protagonista.

Un tempo i "creativi" erano gli artisti, i musicisti, gli scrittori, poi anche gli architetti e i designer. La creatività era al servizio dell'opera d'arte in tutte le sue declinazioni in quanto di innovazione si è sempre parlato in ambiti economici o tecnologici. "La creatività s'intreccia - scrive Paolo Legrenzi, professore allo IUAV di Venezia, in una recente pubblicazione 'Creatività e innovazione'- con la storia delle civiltà umane. L'innovazione tecnologica è

¹⁹³ Rullani Enzo, *La fabbrica dell'immateriale*, Carocci editore, Roma 2004, pag. 32

invece il frutto recente delle rivoluzioni industriali”. “Negli ultimi due decenni- spiega il professore di psicologia dell’istituto veneziano di Architettura (IUAV)- il legame tra i due aspetti è diventato esplosivo. Oggi, per innovare in maniera significativa, in qualsiasi settore, serve creatività, molta creatività. In un’economia dell’immateriale, l’innovazione non è più legata a filo doppio con la materia. Sempre più in Italia, se vogliamo stare al passo col mondo che sembra girare verso oriente, dobbiamo fare nostra la pratica del ‘vedere come’, ‘attraversare l’oggetto’ per apprezzarne la sua qualità estetica, immateriale. Non si vendono più giacche, maglie, golf (e macchine, scarpe, bibite ecc.) per le loro qualità materiali e di fattura, ma per il brand che portano con loro oppure per la loro capacità di creare ‘percezioni’ e non solo ‘sensazioni’”¹⁹⁴.

Eppure c’è creatività e creatività. E c’è creatività anche dove il senso comune ritiene non ci sia. Il percorso con l’arte vuole crescere le potenzialità creative in tutte le intelligenze, a partire dalle professionalità dirigenziali.

4.2 Il valore dell’arte nella palestra formativa dedicata ai manager

“Laddove cresce il pericolo, cresce anche la salvezza.” Friedrich Hölderlin

Nel terzo capitolo si è tracciato e valutato il percorso formativo sperimentato in due corsi pilota nell’ambito del progetto C4, tra 2007 e 2009. L’arte contemporanea, nello scenario di un 2009 in piena crisi, testimonia l’impegno di una messa in gioco rispetto a molte professionalità.

Il target a cui le esperienze formative si rivolgevano era composto da figure dirigenziali di imprese e di amministrazioni pubbliche.

Perché questa scelta di target misto? E perché proprio i manager?

Il 2009 è un anno molto particolare, perché è l’anno di una crisi enorme e potente. Ma proprio questa grande crisi ha permesso di ripensare la nostra civiltà prima che fosse troppo tardi. Per troppo tempo si è creduto che lo sviluppo tecnologico ed economico sarebbe stato la locomotiva della

¹⁹⁴ Legrenzi Paolo, presentazione del *saggio Creatività e innovazione*, il Mulino, Bologna 2005, Venezia IUAV 30 gennaio 2009

democrazia e del benessere. Oggi il contesto chiede un cambiamento dall'egemonia della quantità in favore di quella della qualità. Bisogna, in questo contesto, considerare i problemi come "un tutto" e non solo come singole emergenze: è questo l'approccio interdisciplinare che si cerca di promuovere.

"Ci hanno insegnato a pensare per compartimenti fissi, a seconda delle specializzazioni e così manca un metodo per collegare le diverse conoscenze. Non si possono, per esempio, separare le riforme economiche da quelle sociali." (Edgar Morin, 2009)¹⁹⁵

I crolli dell'economia e della finanza possono essere visti come una straordinaria opportunità, come dice Edgar Morin. Il grande sociologo francese intravede nella crisi "una metamorfosi di cui la nostra civiltà ha bisogno oggi più che mai."

"Ci sono voluti quarant'anni per liberarci dal pensiero unico. Oggi la crisi può finalmente aprire di nuovo le menti. Si torna alla complessità." Il nuovo disordine mondiale sarà rigeneratore: "C'è anche lo scenario che invece prevede alcune modifiche del nostro sistema (concertate a livello internazionale) e una nuova forma di rilancio dell'ecologia." (Edgar Morin, 2009)

Se il futuro, come dice il sociologo, si è fermato, negli anni sessanta e settanta, con la fine delle ideologie, ora è il momento di guardare avanti con un "pensiero complesso", capace di trovare soluzioni tagliate su misura dell'esperienza dei singoli. Morin prevede la nascita di piccole, nuove utopie, come il microcredito, il telelavoro, l'esodo da metropoli disumane, l'incremento dell'agricoltura biologica, la cura delle persone anziane: in una parola il ritorno dell'etica. La cultura materialista, in questo scenario, avrà un declino inesorabile, con il tempo sarà sostituita dalla cultura dell'immateriale. "E' anche l'unico modo che ci rimane per consentire a tutti di vivere sulla stessa terra."

¹⁹⁵ Manghi Sergio, *Il soggetto ecologico in Edgar Morin*, Erikson, Trento 2009, pag. 79

La palestra dedicata ai manager fonda il suo principio sul pensiero complesso, a partire proprio dal confronto determinato dalle diverse specializzazioni dei vari partecipanti al corso. Le persone con diverse specializzazioni si misurano costantemente con le visioni dell'artista, con il suo metodo, con la sperimentazione dei suoi processi.

Nel 2009 anche i manager piangono: 10.000 manager hanno perso il posto in Italia nel 2008, il 2009 terminerà ancora peggio. Le multinazionali ristrutturano, tagliano i costi, spostano le produzioni e cacciano, per primi, proprio i dirigenti. Per loro le regole del mercato sono spietate: o dentro o fuori. Niente vie di mezzo. Si esce in silenzio con i propri cartoni in mano, come spesso si è visto in televisione.

In questo contesto si inserisce, con ancora maggiore forza, la palestra con l'arte, perché, soprattutto nei momenti di crisi, è fondamentale la capacità di cambiare. Ecco il significato di questa formazione che trasforma i comportamenti abitudinari, tramite il confronto con punti di vista diversi: quelli dell'artista e dell'arte contemporanea.

Il valore dell'arte è nella disponibilità di sapere mettersi in gioco rispetto a molte esigenze diverse: l'arte rappresenta concretamente delle idee e immagina il mondo e chiede a chi la sperimenta di fare altrettanto usando le proprie intelligenze e le proprie 'mani intelligenti'.

L'arte, inoltre, permette di sperimentare combinazioni nuove, facendo associazioni tra cose inusuali e di estrarre informazioni da elementi apparentemente banali: esattamente come si è visto nell'interpretazione della parola innovazione da parte di Oliviero.

Il gioco non è troppo difficile, basta provare: C4 ne è esempio.

4.3 Intelligenze della mano sinistra ed intelligenze emotive: come sviluppare territori creativi.

Bruner e Goleman sono i teorici a cui ci si riferisce per lo sviluppo di quei territori creativi studiati da Florida. Le tre T (tecnologia talento tolleranza)

hanno già fatto la loro storia, in Italia sono state implementate da una quarta T: territorio. Sono stati i nostri economisti a considerare e valorizzare l'inserimento di una quarta T, che in Italia è fondamentale, perché il territorio italiano, con la sua storia, può dare grande valore aggiunto alla competizione. Territorio costruito da culture e tradizioni diverse, da storie e paesaggi irripetibili, da modelli e processi di stratificazioni sociali che sono il risultato di incredibili complessità.

Le trame che uniscono le teorie delle intelligenze di Bruner (“mano sinistra”) a quelle di Goleman (intelligenze emotive) passano attraverso l’idea fondata da Paul Dumouchel: l’idea che provare emozioni significa partecipare attivamente alla costruzione dei processi interattivi, sociali e culturali nei quali si è coinvolti. Ciò non ha solo implicazioni rilevanti dal punto di vista scientifico, ma anche da quello etico-politico.

Il processo di formazione con l’arte attiva percorsi che passano attraverso “trame relazionali”.

I processi emozionali sono “trame relazionali”, per dirla con le parole di Bateson, trame che fissano i legami sociali a quelli delle responsabilità sociali: un’ulteriore conferma di questo legame è data dalle recenti scoperte delle neuroscienze (Rizzolatti, Sinigaglia 2006, Friedberg, Gallese 2007) nel campo dei neuroni a specchio, “che si attivano non soltanto mentre stiamo compiendo una certa azione o provando una certa emozione, ma anche mentre osserviamo altri compiere quella stessa azione o manifestare quella emozione. L’esistenza dei neuroni a specchio rivela, in altre parole, come gli esseri umani siano costantemente impegnati in attività largamente inconsapevoli di *rispecchiamento reciproco*.”¹⁹⁶

Le esperienze tramite l’arte muovono le trame relazionali attraverso la composizione dei gruppi di lavoro nei workshop con l’artista. L’obiettivo è sempre diretto a sviluppare territori creativi e dell’innovazione nelle

¹⁹⁶ Manghi Sergio, prefazione a Dumouchel Paul, *Emozioni. Saggio sul corpo e sul sociale*, Medusa edizioni, Milano 2008, pag. 12

persone che partecipano ai workshop con l'artista, in modo da sperimentare insieme l'utilizzo di questa intelligenza.

Il processo di scoperta, sia dal punto di vista fenomenologico che da quello economico, consente di stimolare, come osserva Legrenzi “un’incessante tensione innovativa nei partecipanti alla gara concorrenziale. Come spiegare questa competizione se non combinando il meccanismo di selezione per prove ed errori con i premi e le punizioni somministrati dal mercato? Non si tratta proprio dei due meccanismi della creatività di cui si è già parlato? È a loro che fa riferimento Joseph A. Schumpeter quando parla, con un’immagine pregnante, del ‘turbine incessante della distruzione creatrice’ o David Landes quando intitola il suo celebre saggio scritto nel 1969 *The unbound Prometheus*, apparso successivamente in italiano con il titolo *Prometeo liberato*. Alla luce di tutto ciò diventa rilevante, non solo in chiave applicativa ma anche teorica, capire come la creatività veicoli l’innovazione nel mondo delle imprese e in quello dei distretti. (Chi è l’uovo e chi è la gallina?)”¹⁹⁷

4.4 Il metodo di formazione: ‘*generative space learning approach*’.

La formazione esperienziale tramite l’arte, descritta nel terzo e quarto capitolo, si fonda sull’oggetto- ARTE CONTEMPORANEA- e si attiva nel processo- COMPORTAMENTO METAFORICO-, che si sviluppa tramite nodi cognitivi, ossia elementi sui quali si fonda la ripercorribilità.

La formazione esperienziale tramite l’arte trae origine dall’*outdoor training*, che è il metodo che per primo ha introdotto modalità di formazione radicalmente diverse rispetto all’aula tradizionale. L’apprendimento non formale è basato sull’apprendimento tramite il fare. È “un processo attraverso il quale gli individui costruiscono conoscenza,

¹⁹⁷ Legrenzi Paolo, *Creatività e innovazione*, Il Mulino, Bologna 2005, pag. 58-59

acquisiscono capacità e accrescono i valori attraverso l'esperienza diretta.”¹⁹⁸

“L'apprendimento esperienziale avviene quando le persone individuano, attraverso un'analisi critica dell'attività concreta che sono chiamati a svolgere, spunti utili per migliorare la propria modalità di relazione intra e interpersonale. Il risultato concreto che l'apprendimento esperienziale fornisce si ha nel momento in cui si verifica un cambiamento visibile nel proprio atteggiamento e/o comportamento. I partecipanti si prendono la responsabilità (*ownership*) del proprio apprendimento e del proprio comportamento piuttosto che delegare questa responsabilità a qualcun altro.”¹⁹⁹

I principi dell'apprendimento esperienziale sono numerosi, qui si citano i più significativi:

- a. la persona in formazione è un partecipante, non uno spettatore,
- b. l'apprendimento esperienziale avviene quando le esperienze sono decifrate dalla riflessione/*debriefing* che esplicita le modalità dell'apprendimento,
- c. attraverso il processo dell'apprendimento esperienziale le persone si attivano nei confronti del tema, sperimentano le attività proposte, risolvono i problemi posti dall'artista, si assumono responsabilità, usano la loro creatività, ricercando insieme al gruppo una costruzione di significati delle azioni,
- d. i partecipanti sono impegnati nelle azioni sotto molti punti di vista: intellettuale, emotivo, sociale, fisico, causando la percezione di un compito autentico,
- e. la relazione tra le persone si sviluppa tramite la valorizzazione delle differenze,

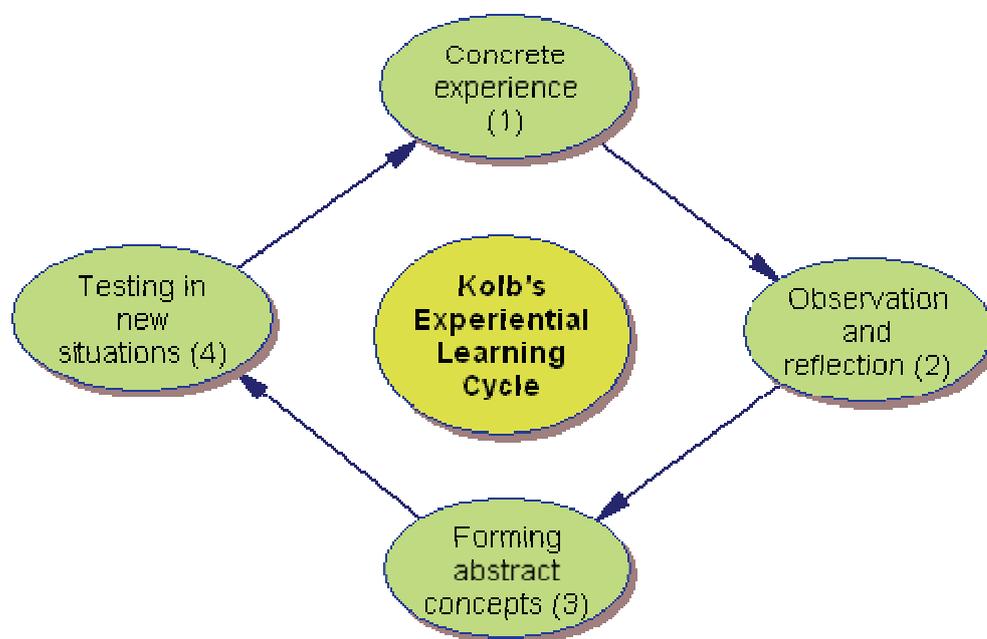
¹⁹⁸ Gass M.A., *Book of metamorphs*. Volume II, Association for Experiential education, Kendall/Hunt Publishing Company, pag. 34

¹⁹⁹ Amicucci Franco, *La formazione fa spettacolo. Percorsi per una nuova formazione manageriale*, Il Sole 24 Ore, Milano 2004, pag. 151-152

- f. la dimensione del gruppo aumenta la consapevolezza di come si costruisca il significato che si dà a ciò che avviene,
- g. il gruppo, durante l'esperienza, nel confrontarsi ha la possibilità di riconoscere come i valori culturali e sociali possano portare ad agire in modo contraddittorio rispetto alle intenzioni professionali.

Il valore fondamentale dell'apprendimento esperienziale, che unisce diverse tipologie formative, (dalla *alternative education* alla *career education*, dalla *outdoor- adventure education* alla *special education*, alla *therapy*, al *team building* fino al *corporate training*) è basato sulla comprensione di punti di vista diversi.

Nonostante i modelli di *experiential learning* siano diversi da autore ad autore, la teoria di riferimento metodologico alla ricerca che qui si presenta è quella di David A. Kolb, che a partire dalle opere di John Dewey e Kurt Lewin, fonda il modello di insegnamento esperienziale.



Il processo conoscitivo, secondo Kolb, consiste in una trasformazione di esperienze, “learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience.”²⁰⁰

Imparare è un processo che dura tutta la vita, che ha la forma di una spirale mai conclusa.

Il modello teorico di Kolb è circolare ed è strutturato in quattro fasi:

1. concrete experience (or “DO”): esperienza concreta
2. reflective observation (or “OBSERVE”): riflessione
3. abstract conceptualization (or “THINK”): generalizzazione- debriefing
4. active experimentation (or “PLAN”): sperimentazione attiva.

In questa situazione circolare, il metodo formativo consiste nell'interazione tra la persona e la situazione reale in cui agisce: gli individui coinvolti imparano tramite un approccio orizzontale alla conoscenza, tutti costruiscono assieme l'esperienza dell'apprendimento fatto di fasi concrete e di conseguenti riflessioni. Il meccanismo di cooperazione che si crea (l'apprendimento cooperativo), migliora il rendimento di ciascun membro, assicura un sostegno e uno sforzo reciproco e inevitabilmente aumenta il grado di fiducia e di serenità.

Il metodo della formazione tramite l'arte e l'artista, che si fonda su questo metodo, utilizza 5 nodi strutturali, basati su altrettanti nodi cognitivi, che determinano il processo esperienziale.

I primi due nodi strutturali definiscono l'ambiente di lavoro in termini di tema, obiettivi e strumenti dell'arte, mentre gli altri tre nodi si riferiscono alle azioni formative. I nodi sono:

1. Tema: nodi della sessione ed obiettivi
2. Strumenti dell'artista in funzione delle esperienze concrete
3. Processi attivati tramite gli strumenti dell'artista
4. Produzioni dei manager come esito dei processi
5. *Debriefing*: riflessioni sui processi e analisi comparata dei prodotti.

²⁰⁰ Kolb David A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1984, pag. 38

Durante la prima fase, quella dell'esperienza concreta (*experiencing*), i partecipanti sperimentano un'azione concreta (che viene progettata con gli strumenti dell'artista), strutturata in modo da raggiungere gli obiettivi prescelti nell'ambito del tema. Questa esperienza è la fase nella quale i partecipanti lavorano ad una attività precisa, attività che genera le informazioni (*data-generating part*) necessarie per la fase successiva di riflessione. Questa fase ricostruisce tutta l'esperienza effettuata, utilizzando i nodi cognitivi del tema prescelto tramite un continuo spostamento tra significato dell'esperienza e significato del processo, tra metafora dell'arte e comportamenti organizzativi.

E' il processo di riflessione che converte l'esperienza svolta con gli strumenti dell'arte in apprendimento esperienziale: "C'è bisogno di integrare la nuova esperienza con esperienze passate attraverso un processo di riflessione." (Kolb, 1984)

La riflessione, insieme alla generalizzazione o debriefing, è fase cruciale di questo tipo di formazione: è un processo sviluppato nel gruppo dei partecipanti (può essere anche individuale, ma allora acquista un significato più introspettivo) nel quale si riconoscono i significati delle azioni, tramite una discussione che attiva i contributi di tutti. L'efficacia dell'esperienza si dimostra proprio nel momento in cui si trasferiscono gli apprendimenti da un'esperienza strutturata (quella con gli strumenti dell'arte in questo caso) ad altre situazioni (quelle delle proprie organizzazioni lavorative). Nella generalizzazione o debriefing è fondamentale che i partecipanti riescano a riconoscere e a trovare delle analogie (*inferences*) tra la particolare esperienza vissuta e la propria vita professionale di ogni giorno.

In questo percorso si comprende come diventi importante la ricerca di modelli di comportamento (*patterns*).

La ricerca di modelli ha l'obiettivo di esplorare le dimensioni e le caratteristiche delle emozioni, dei pensieri, dei comportamenti. La comprensione da parte dei partecipanti di questi modelli di esperienza formativa specifica, diventa la condizione per essere applicata in altre

situazioni: si è così nella fase di generalizzazione, che Kolb ha collocato nel terzo passaggio.

Ma per rendere efficace un *experiential learning* è necessario che i protagonisti che partecipano alla formazione provino ad applicare l'apprendimento acquisito col corso nella loro attività professionale. I modi con cui sperimentare i nuovi apprendimenti vengono individuati dal gruppo, soprattutto nella fase del *debriefing*: le generalizzazioni identificate nella formazione con l'arte, devono venir sperimentate nella vita quotidiana sia per verificare e testimoniare la loro validità sia per fissare stabilmente ciò che si è imparato.

Le azioni di riconoscimento del "*testing in new situations*" (sperimentazione attiva) sono l'anello finale che segna un comportamento diverso da parte del protagonista alla formazione. In realtà non è quella finale questa tappa nel circuito di apprendimento esperienziale disegnato da Kolb, perché il nuovo segno di cambiamento nella propria professione diventa l'inizio di un nuovo percorso.

Si comprende bene quanto diventi fondamentale monitorare le azioni di questa fase, perché costituiscono la prova della ricaduta del processo formativo tramite l'esperienza dell'arte.

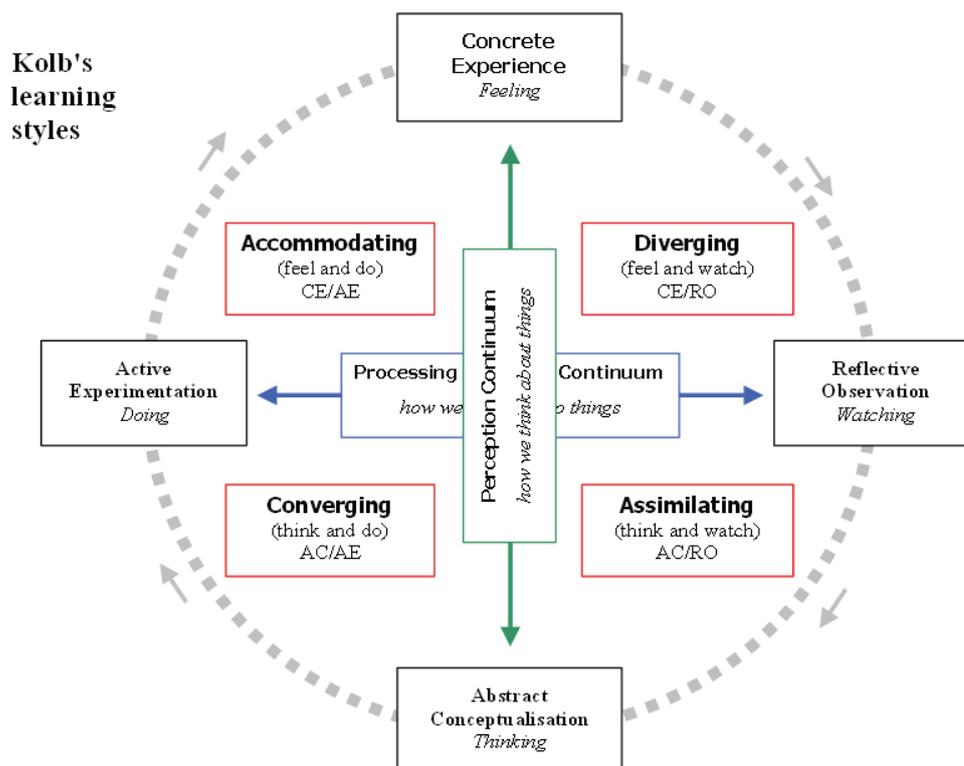
L'esigenza attuale di imparare ad apprendere dall'esperienza e di farlo velocemente rispetto ai cambiamenti del mercato e della società è una della capacità più richieste.

L'apprendimento è un processo fisiologico naturale che scatta quanto più si guarda alla vita con predisposizione mentale caratterizzata da voglia di sperimentare e da curiosità. Questo concetto di apprendimento collega i concetti di persona e di ruolo che spesso sono invece separati nella formazione tradizionale.

I quattro passaggi del circuito di Kolb non sono sempre definiti o definibili, perché legati alle modalità di apprendimento delle persone. La ricerca di Kolb era fortemente interessata all'esplorazione dei processi legati al

significato che ognuno dava all'esperienza concreta, fondandosi sul pensiero di Dewey e soprattutto di Kurt Lewin, Jean Piaget e Paulo Freire.

Il metodo formativo di Kolb evidenzia le diverse modalità del comprendere l'esistenza e le diverse modalità per rielaborare l'esperienza stessa.



© concept david kolb, adaptation and design alan chapman 2005-06, based on Kolb's learning styles, 1984
 Not to be sold or published. More free online training resources are at www.businessballs.com. Sole risk with user.

Lo schema del metodo di Kolb, che è l'originale lavoro di Kolb, contenuto in *Kolb's learning styles*, del 1984, qui nella grafica di Alan Chapman, testimonia l'attenzione nei confronti, non solo dei nodi concettuali del percorso, ma anche nei confronti delle tipologie dei protagonisti dell'apprendimento.

Nei quattro quadranti si identificano quattro diversi modi di apprendere e questo aspetto è fondamentale nella formazione che studia questa ricerca, perché il gruppo, a cui la formazione con l'arte si rivolge, è inserito in ambienti eterogenei- aziende private e pubblica amministrazione- con obiettivi strategici improntati al prodotto e al servizio.

A prima vista potrebbe sembrare controindicato progettare ed erogare la stessa formazione a protagonisti con esperienze e stili di apprendimento diversi, ma proprio questa complessità del gruppo diventa un valore aggiunto ed un'opportunità dell'offerta formativa, sia sulla base delle riflessioni già fatte precedentemente con Morin sia in relazione all'attivazione di esperienze e relazioni che si creano nel gruppo e che passano attraverso tutti gli stili.

Le tipologie di persone individuate da Kolb nelle situazioni di apprendimento sono:

- adattativi (o produttivi), “accommodators, who learn better when provided with “hands-on” experiences”
- divergenti (o sensibili), “divergers, who learn better when allowed to observe and collect a wide range of information”
- assimilatori (o teorici), “assimilators, who learn better when presented with sound logical theories to consider”
- convergenti (o decisionali), “convergers, who learn better when provided with practical applications of concepts and theories”.

I quattro profili presentano punti di forza e punti di debolezza. Condurre formazione esperienziale in gruppi con profili misti porta a migliorare se stessi tramite il confronto con gli altri; confronto misurabile sia sul campo sia fuori dal ruolo professionale, quindi facilitato.

Lo stile dell'”adattativo” (o “produttivo”) privilegia esperienza concreta e sperimentazione attiva. Preferisce i fatti alle parole, gestisce problemi, accetta responsabilità di realizzazione, lavora su obiettivi e criteri assegnati.

È interessato ai risultati e sa adattare il proprio modello a diverse realtà e a situazioni nuove e per farlo può accettare cambiamenti del modello stesso. Lavora al meglio quando bisogna reagire a circostanze immediate. Questo profilo trae grande vantaggio nell'apprendimento tramite una didattica che incoraggia la scoperta autonoma, dove ci sia intuizione e invenzione. Si trova facilitato nei compiti complessi e nelle relazioni fra aspetti diversi di un sistema. E' partecipe attivamente del proprio apprendimento.

Lo stile del "divergente" (o "sensibile") è improntato all'osservazione e alla riflessione di esperienze concrete. In questo profilo sono molto caratterizzanti l'immaginazione e l'emotività. Anche se ricco di idee, il "divergente" non si interessa particolarmente alla loro realizzazione pratica. Accetta con entusiasmo ogni esperienza, senza pregiudizi né limiti, possiede una visione d'insieme. È interessato ai rapporti interpersonali con poliedrici interessi culturali. Gli basta essere motivato per esplorare nuove strategie, a partire da informazioni specifiche e concrete.

Lo stile dell'"assimilatore" (o "teorico") vede il prevalere dell'osservazione riflessiva e della concettualizzazione: raccoglie molti dati con l'osservazione, li analizza, li elabora in modelli teorici di sintesi. Sceglie, astrae, concettualizza, costruisce delle ipotesi ed eccelle nel ragionamento induttivo. Dà soluzioni teoriche, non gli interessa sperimentarle ed è più coinvolto dai concetti astratti che dalle persone. Il percorso di apprendimento è fortemente legato alla strutturazione del pensiero, dove non ci sia esplorazione casuale ma organizzazione e sistematizzazione logica.

Infine, lo stile del "convergente" (o "decisionale"), rappresenta il tipico profilo di chi ama la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva, affronta problemi specifici decidendo in base al rapporto costi-benefici, in cui le idee vengono fortemente messe in pratica. Valuta le conseguenze, è ipotetico-deduttivo e vuole trovare la soluzione giusta ad ogni problema. Non usa la creatività e l'emotività, ma allarga la visuale, parte già da una scelta: più veloce ed efficiente nelle decisioni, ma può rischiare d'essere rigido. Lavora attivamente su obiettivi ben definiti ed

impara per prove ed errori in un ambiente che permette di sbagliare senza conseguenze.

Il modello di Kolb delinea, nel suo disegno dei profili di apprendimento, un asse di concretezza versus astrazione e un altro di riflessione versus pianificazione, che a loro volta aprono un terzo asse, quello della soggettività versus oggettività nei poli opposti dell'adattativo e dell'assimilatore.

Il sistema del circuito di apprendimento di Kolb è stato utilizzato come riferimento metodologico per questa ricerca che conferisce un valore soprattutto sul piano meta cognitivo. Il metodo di Kolb:

- è concepito come un processo e non in base ai risultati
- è un processo olistico e continuo fondato sull'esperienza
- necessita di scambi continui tra la persona e l'ambiente
- è un processo che genera conoscenza.

Infine acquista particolare interesse una differenza di genere, che qui non viene esaminata, nelle applicazioni metodologiche di questo sistema di apprendimento.

Kolb, nella pubblicazione del 1984, afferma che “mentre uomini e donne appaiono simili nella dimensione attiva/riflessiva (50% di ogni gruppo attiva, 50% riflessiva), ci sono differenze significative nella dimensione astratta-concreta: gli uomini sono più orientati nella dimensione astratta, le donne l'opposto (59% concrete, 41% astratte)” e giustifica questa differenza secondo motivazioni di tipo sociologico. Le donne spesso sono considerate dalla società sensitive ed emozionali, mentre gli uomini hanno un modo più impersonale e logico di operare. Le scelte lavorative possono condizionare ulteriormente queste dinamiche. Queste differenze, prosegue l'autore, sono più importanti che differenze d'età, sesso o etnia.

4.5 La formazione dei manager attraverso l'arte, come spazio generativo di apprendimento adulto

Il metodo della generazione di conoscenze legate a creatività e innovazione, tramite l'arte non è replicabile, ma ripercorribile cognitivamente.

Il trasferimento degli skills dal piano artistico al piano organizzativo (sia di manager di aziende private che della pubblica amministrazione) segue la metafora del "pensiero pendolare", secondo il percorso disegnato dalla filosofa Francesca Rigotti, di cui si parlerà tra poco.

Il meta-quadro delle operazioni di trasferimento degli skills si inserisce nello spazio delle "trame relazionali" che fondano il pensiero sulle emozioni di Paul Dumouchel, che riconosce alle emozioni un ruolo organizzante del comportamento. E se l'apprendimento, come sostiene Varela dipende dal fatto di avere un corpo dotato di specifiche capacità sensoriali, è altrettanto importante avere anche una mente capace di comprendere le altre persone. Ciò non è un'astratta capacità cognitiva, ma piuttosto un'esperienza emozionale che ci spinge a comprendere il punto di vista e le motivazioni degli altri attraverso uno scambio empatico (Chris Frith, *Inventare la mente*, 2009; Daniel Siegel, *Mindfulness e cervello*, 2009).

La formazione manageriale sperimentata con due modalità diverse (da ora in poi ci si riferirà al caso sperimentato a C4 nel 2009) attiva un comportamento che si disegna nel gruppo attraverso i compiti e le relazioni richieste dall'artista, tramite l'uso dell'arte come strumento.

L'analisi di alcuni casi sperimentati e raccontati nel 3 capitolo viene qui utilizzata come ricerca per effettuare una validazione interna, tramite l'individuazione dei compiti, l'analisi delle riflessioni e delle interpretazioni, sia a livello di relazione del singolo sia del gruppo.

Le "trame relazionali" fondate sulle emozioni fanno da sfondo a tutte le operazioni.

"Il meccanismo della coordinazione affettiva è rivolto verso l'altro. È fatto di manifestazioni affettive, in generale involontarie, che suscitano reazioni anch'esse involontarie. Si basa sulla percezione di queste reazioni, sul fatto d'essere sensibile a esse. Ora questa espressione affettiva è continua: non

ha interruzioni. L'espressione affettiva è sempre attiva e in ogni momento permette agli agenti di coordinarsi gli uni con gli altri, in funzione non solo delle trasformazioni delle loro reciproche relazioni, ma anche di tutte le situazioni alle quali essi possono accedere. Dunque non tutti i cambiamenti di funzionamento- più o meno bruschi- sperimentati dal modulo della coordinazione affettiva faranno parte di un episodio di coordinazione con gli altri [...] ma se il modulo è sollecitato in occasione di un'interazione di coordinazione tra agenti- e se l'interazione prosegue invece di essere interrotta prima della propria naturale conclusione- si postula che conduca sempre, dopo un numero più o meno grande di prove, a un equilibrio di coordinazione qualsiasi; in parole semplici: accordo o conflitto.”²⁰¹

Il percorso dell'analisi del caso, come ricerca di validazione del metodo, viene ora presentato partendo dall'approfondimento della struttura, che è fondata su alcuni elementi chiave: il tema scelto nell'esperienza di C4 (cap. 3), si realizza tramite gli strumenti dell'artista e legge i processi attivati ed il loro significato nel *debriefing*.

Questa prima analisi permette di leggere i trasferimenti degli *skills* dal piano sperimentato con l'arte a quello legato alla propria professione.

Come nel circuito metodologico di Kolb, si individuano le fasi e i conseguenti percorsi che ogni partecipante attiva e costruisce sulla base del proprio stile. E' nel gruppo e nel lavoro di confronto che l'esperienza acquista un senso condiviso e ne aumenta la validazione sul piano della ricaduta nel proprio lavoro. Successivamente si individuerà una validazione esterna, come modello di riferimento teorico al metodo sperimentato.

ANALISI DI CASO I

TEMA:

Il tema della prima sessione (Si veda cap. 3), “Comunicazione. Dall'identità individuale a quella relazionale”, individuava una sequenza di esercizi che

²⁰¹ Dumouchel Paul, *op. cit.*, pag. 165

portavano i manager a lavorare insieme, tramite nuove relazioni e sinergie collaborative.

STRUMENTI DELL'ARTISTA:

Cesare Pietroiusti, l'artista della sessione di riferimento, lavora nell'ambito della costruzione di passaggi di senso per creare significati nella produzione artistica, attraverso la relazione tra l'arte e lo scambio con le persone. Il suo lavoro sull'arte relazionale, in particolare, lo mette in gioco nel campo della cooperazione tra tanti soggetti (non è solo l'artista che produce ma tutti quelli che vogliono cooperare con lui) e sul piano dei meccanismi di scambio diversi da quelli della produzione economica.

Il piano della progettazione con l'artista si basa sugli elementi del tema della sessione, definisce gli obiettivi e traccia insieme i nodi cognitivi fondamentali: gli obiettivi vengono esplicitati all'inizio della sessione formativa, poi si attiva il percorso, infine il debriefing collettivo trasferisce le riflessioni svolte sui prodotti dei partecipanti e sui compiti assegnati all'interno delle organizzazioni.

I compiti che l'artista aveva chiesto di svolgere seguivano questa trama: prima si esplorava la dimensione della domanda, poi si faceva la ricerca dei materiali da riciclare in loco con il sistema del riutilizzo o del prestito, infine si chiedeva la produzione di un'opera, alla quale ciascuno attribuiva un titolo ed un significato.

La riflessione comune cercava nel *debriefing* finale di tradurre i comportamenti singoli in operazioni condivise, con una ricaduta sul lavoro di ogni partecipante.

PROCESSI ATTIVATI E PRODUZIONI DEI MANAGER:

Nel cap. 3 è stato presentato il metodo sperimentale di C4 attraverso la sequenza delle fasi di lavoro della sessione formativa di un giorno e mezzo.

Ora, dopo la fase iniziale della prima giornata di allenamento, si analizzano i lavori eseguiti dai partecipanti come compito della seconda giornata: quello relativo alla "costruzione di una serie".

Questa fase era il nodo centrale e fondamentale di tutta la sessione, perché sviluppava tutte le potenzialità che emergevano il giorno precedente; si fondava sulla metabolizzazione durante la cena delle idee innovative dell'artista che inizialmente avevano sorpreso i partecipanti; idee che ciascuno faceva sempre più sue durante la riflessione notturna.

Il compito, che Cesare Pietroiusti assegnò ai manager, era stato quello di inventare una serie attraverso l'uso dello stesso tipo di oggetto, raccontarne il significato, scegliere di amputare le serie, cioè scegliere quale pezzo eliminare ed infine decidere quale opera- tra tutte quelle prodotte dai singoli- considerare rappresentativa della scelta comune del gruppo dei partecipanti.

I partecipanti, nello svolgere il loro compito, dovevano utilizzare la stessa metodologia dell'artista, il quale produce opere d'arte che apparentemente non hanno valore, ma che acquistano importanza perché l'artista riesce ad immetterle in un circuito, che ha forte interscambio tra galleristi e collezionisti.

I lavori prodotti dai manager sono stati quelli presentati qui di seguito. I partecipanti alle varie sedute non sono sempre stati gli stessi, anche se la maggior parte, 13 su 15, ha partecipato a tutte e tre le sessioni.

Nel caso qui presentato, complessivamente, tra manager e imprenditori, hanno seguito il corso 14 persone.

Rispetto ai profili di Kolb le tipologie sono:

- 4 manager di profilo adattativo,
- 5 manager di profilo divergente,
- 2 manager di profilo convergente,
- 3 manager di profilo assimilatore.

“COSTRUZIONE DI UNA SERIE”: 14 opere prodotte dai partecipanti al corso



1. *La panchina del mattone*

- a. Composizione e significato: costruire e costruirsi luoghi di vita riciclando pezzi rotti, di materiali usati e di elementi della natura, dove l'elemento comune è la relazione tra cose a cui normalmente non diamo valore, ma che sono la nostra storia, il luogo di vita
- b. amputazione: il coccio di cotto, che è il materiale meno prezioso per costruire, quello a cui siamo maggiormente abituati
- c. autore: Lisa, manager della pubblica amministrazione
- d. note: profilo divergente. Lisa usa i pennelli per dipingere e non ha difficoltà ad usare strumenti artistici nuovi. Infatti il suo lavoro è stato organizzato in tempi molto brevi ed ha attribuito molta attenzione alla relazione tra i materiali usati e il loro significato compositivo. La riflessione sul significato ha aiutato tutti a relazionarsi con una direzione di senso che è stata chiarita dall'autrice dell'opera.



2. *Le stagioni a Caldogno*

- a. **Composizione e significato:** l'opera è stata realizzata utilizzando delle penne e delle matite colorate, parte erano state appoggiate per terra a forma di cerchio, mentre altre erano state appese su un albero situato dietro la villa. La composizione aveva sia colori freddi sia caldi per scandire il ritmo delle stagioni. Le forme avevano cercato dei riferimenti nelle geometrie palladiane (simmetria e modularità)
- b. **amputazione:** vengono tolte le penne che fanno leggere il parallelismo tra profilo dell'installazione e profilo della Villa, in modo da avere non solo geometrie, ma anche punti di vista diversi
- c. **autore:** Barbara, manager della pubblica amministrazione
- d. **note:** profilo convergente. Barbara è molto attenta all'ambiente, sia per il lavoro che fa sia per le sue caratteristiche, pertanto cerca sempre sia di coinvolgere e privilegiare le forme naturali sia di ricostruire nella natura ciò che può far bene all'uomo. La scelta della composizione è proprio legata ad una ricerca di equilibrio tra l'uomo e la natura, tra le regole del vivere (qui ambientate in Palladio) e la salvaguardia dell'ambiente.



3. *Un nuovo labirinto a C4*

- a. **Composizione e significato:** un nuovo percorso di sviluppo delle idee che dialogano con la tradizione; tramite una canna per l'acqua (intesa come canale di scorrimento delle idee) ed alcuni segnali (intesi come input e obiettivi raggiunti), che disegnano nuove strade, sovrapposte al labirinto della tradizione, è stata realizzata l'opera nel labirinto vero del giardino. Queste strade hanno la partenza e l'arrivo nel centro del labirinto vero
- b. **amputazione:** chiudere il percorso come segno di realizzazione. Il segno forte è dettato dal raggiungimento dell'obiettivo prefissato che rimanda ad un nuovo inizio
- c. **autore:** Matteo, manager di azienda privata operante nel settore dell'abbigliamento di protezione per lo sport
- d. **Note:** profilo assimilatore. Matteo è il più giovane partecipante del corso e, di ogni sua idea, porta tante motivazioni teoriche. La flessibilità della canna per irrigare l'acqua è l'aspetto predominante del suo lavoro, perché ad ogni cambiamento si può riposizionare e ridefinire il percorso sulla base di nuove idee che scorrono.



4. *Il luogo del racconto*

- a. **Composizione e significato:** un luogo di vita per bambini e grandi fatto dai bambini e dai grandi che hanno la capacità di tornare bambini. La composizione gioca sulla forma circolare di sedie messe intorno ad un grande albero quale segno della ricerca del rapporto positivo con la natura. L'opera è stata realizzata con sedie grandi e piccole di colore e materiali diversi (legno- plastica) ed è un luogo dove ci si può fermare a parlare
- b. **amputazione:** eliminare le due sedie grandi e mantenere tutte le piccole, come segno della necessità che i grandi, per migliorare, devono perdere il ruolo rispetto ai piccoli
- c. **autore:** Sandra, manager della pubblica amministrazione
- d. **note:** profilo divergente. Sandra lavora nel campo dell'edilizia scolastica ed è molto legata alla ricerca della qualità degli spazi di vita comune di bambini e ragazzi. La componente materica e cromatica ha avuto un grande peso, tanto che l'autrice ha identificato la rappresentazione del conflitto virtuale tra i colori che prediligono i bambini e quelli che preferiscono gli adulti eliminandone solo due: il nero per i grandi e il rosso per i bambini.



5. *Il sostegno*

- a. **Composizione e significato:** la composizione è realizzata con dodici grucce di materiali diversi appoggiate per terra intorno ad una colonna del portico (barchessa), a significare il ruolo che la pubblica amministrazione deve avere nel sostenere e relazionarsi con il territorio. Le grucce sono posate in forma circolare attorno alla colonna, quasi per amplificare la sua dimensione.
- b. **amputazione:** togliere una delle dodici grucce usate come sostegno, facendo diventare il sostegno irregolare e non più policentrico, ma ugualmente funzionante, ricercando così un nuovo equilibrio
- c. **autore** Anna, manager della pubblica amministrazione
- d. **note:** profilo assimilatore. Anna (come Lisa) vive a Caldogno: nella progettualità entra anche l'impegno degli altri protagonisti a vivere il luogo messo a disposizione dal Comune come eccellente potenzialità di vita per uno spazio riqualificato.



6. Atto d'amore

- a. Composizione e significato: la composizione nasce come relazione tra “io, tu, noi”, inteso come legame tra le persone, come disponibilità fondamentale per qualsiasi azione, sia nel lavoro che nella vita, viene realizzata con legni riciclati (che esprimono il legame con chi li ha portati) che nessuno ha utilizzato e che anche per questo legame vengono usati per formare tre parole per terra sotto la barchessa
- b. amputazione: “io tu noi” diventa “I TU NOI” e leggendo in inglese la prima lettera (‘i’ nel senso di io) e in italiano le altre due parole (tu noi) si ottiene lo stesso significato di prima. Con l’amputazione si ha pertanto un allargamento a nuove possibili interpretazioni e concetti di identità
- c. autore: Catterina, manager di azienda privata del settore bancario
- d. note: profilo divergente. Catterina è anche co-curatrice del progetto. In lei c’è una profonda ricerca di buone relazioni, come grande attenzione all’ascolto degli altri, come ha fatto, in questo caso, aspettando che tutti scegliessero i materiali per poi decidere quali usare tra quelli rimasti.



7. *C IIII, noi al centro*

- a. **Composizione e significato:** a partire dal senso di C4 si riscrive il significato del percorso in atto (la formazione di C4) come un cerchio fatto da biglietti da visita o da nomi dei partecipanti appoggiati per terra rovesciati. Il ruolo centrale però è quello delle persone che sono protagoniste del percorso. L'autore taglia un angolo di ogni biglietto in modo che non sia più utilizzabile. La direzione di senso privilegiata consiste nel mettere la persona sempre al centro delle organizzazioni.
- b. **amputazione:** l'autore esclude il proprio biglietto da visita, infliggendo l'amputazione a se stesso, anziché ad altri.
- c. **autore:** Ettore, manager della pubblica amministrazione
- d. **note:** profilo assimilatore. Ettore, in ogni compito, testimonia grande senso di responsabilità e rispetto del gruppo, privilegiando sempre l'attenzione verso gli altri.



8. Cinque nidi caldi

- a. Composizione e significato: a partire dal prestito da parte dei partecipanti di un loro oggetto, che però qualcuno, a volte ha rifiutato di prestare, si è costruito il nido, ossia una composizione di diversi oggetti, segno di vite sconosciute (foglia, sedia, carta, calzino) con l'idea di prendersi cura degli altri, donando così al gruppo un'intimità del singolo. Anche il rifiuto è considerato cura dell'altro: infatti alcune sedie sono vuote, perché qualcuno non ha prestato l'oggetto.
- b. amputazione: si tolgono le foglie, attribuendo maggiore forza al concetto di cura dell'altro tramite le sole "cose" dell'uomo, eliminando quelle della natura.
- c. autore: Tiziano, manager della pubblica amministrazione.
- d. note: profilo divergente. Tiziano dimostra grande sensibilità nel cercare di costruire affiatamento tra i singoli, che in quel momento non esisteva ancora. È l'unico manager che in tutte le sessioni lavorerà anche sul piano intimo ed emozionale dei partecipanti, che è uno degli obiettivi del corso di formazione.



9. Senza titolo

- a. **Composizione e significato:** utilizzando degli occhiali, chiesti in prestito ai partecipanti, si è costruita una installazione sopra una scultura a forma di R, che è una delle opere che fanno parte dell'allestimento della Villa. La decisione di come disporre gli occhiali è stata presa sulla base del valore estetico della realizzatrice dell'opera. Solo dopo si è ricercato il suo significato, inteso come una possibile amplificazione, data dal numero degli occhiali e dalle direzioni di sguardo.
- b. **amputazione:** l'autrice non fa l'amputazione, ma chiede al gruppo di effettuarla esplorando i significati possibili; il gruppo decide di amputare due occhiali che disturbano la "lettura" della lettera R. Tutti gli occhiali vengono appoggiati sul bordo superiore della lettera R.
- c. **autore:** Nadia, manager della pubblica amministrazione.
- d. **note:** profilo adattativo. Nadia realizza la sua produzione casualmente, senza attribuire un significato a ciò che fa; si mette in gioco tradendo una forte paura di esporsi, ma nello stesso tempo desiderando confrontarsi e soprattutto collaborare. E' una dei partecipanti che più crescerà la sua ricerca di senso, proprio insieme agli altri.



10. *Taccuino dell'immaginario*

- a. **Composizione e significato:** a partire dalla scelta della stanza considerata dall'autore la più luminosa e bella della Villa, perché vi è installata un'opera d'arte che lo ha colpito, si collocano per terra una serie di quadernetti neri (usati come blocco appunti per la sessione) segno di disponibilità a dare e ricevere nuove idee, tramite le piume di uccello a simboleggiare le antiche penne per scrivere.
- b. **amputazione:** restano solo i quaderni intesi come elaborato dell'immaginazione, come segno dell'idea che rimane, come dimensione della potenzialità dell'idea, non del contenuto.
- c. **autore:** Gernot, imprenditore del settore auto.
- d. **note:** profilo adattativo. Gernot, nel lavoro, è un leader, ha una tempistica sempre velocissima nei compiti che esegue personalmente, mentre nella riflessione espone il significato con grande calma e attenzione, cercando di far comprendere bene il suo punto di vista. La sua interessante ammissione finale è stata quella di aver compreso e ammesso, che in queste sessioni con l'arte, non sapeva né ascoltare gli altri, né lavorare in gruppo, riconoscendo inoltre che l'artista aveva spesso dei percorsi analoghi ai suoi.



11. *Esubero*

- a. *Composizione e significato*: una serie di oggetti personali, provenienti dalla borsa dell'autrice dell'opera, sparsi per terra, appoggiati su fogli bianchi, diventano il segno della proprietaria, in una condizione di precarietà dell'esistere, dove l'esubero e l'eccesso sono entrambi forzature della ricerca di un equilibrio.
- b. *amputazione*: eliminati la borsa ed il suo contenuto, rimangono i fogli bianchi come segno della dimensione personale che lascia una traccia in uno spazio pubblico
- c. *autore*: Neve, manager di un'azienda privata del settore bancario.
- d. *note*: profilo divergente. Neve aveva partecipato anche alla prima sessione sperimentata a Caldogno, è quindi l'unica persona che vive due esperienze di formazione a C4. Ma in questa seconda sessione - diversamente da come era avvenuto nella prima del 2007 - la sua dimensione professionale, che coincide con la scadenza del suo contratto di lavoro, incide pesantemente su tutta la sua attività, dando forza alla sua parte negativa e meno a quella positiva.



12. *Labirinto personale*

- a. **Composizione e significato:** l'immagine del labirinto del giardino di Caldogno diventa metafora del labirinto mentale inteso come percorso che porta a nuove decisioni; il disegno di un labirinto, fatto di pigne, disposte in forma regolare sul pavimento della sala "di Scipione" della Villa, diventa la relazione da ricercare tra il luogo fisico della vita e il luogo mentale delle idee.
- b. **amputazione:** viene spostata una pigna, impedendo così la via d'uscita dal labirinto; in questo modo vi è una vera scelta e una logica diversa da quella del primo labirinto costruito fuori in giardino.
- c. **autore:** Francesco, manager della pubblica amministrazione.
- d. **note:** profilo adattativo. La complessità della vita professionale, come nel labirinto di Francesco, torna spesso anche nel lavoro dei partecipanti. Però quando si superano le difficoltà, si genera molto entusiasmo e autostima.



13. Dimensione e complessità delle relazioni

- a. *Composizione e significato:* nella stanza dove è installata l'opera degli artisti Perino e Vele, la manager Michela costruisce un percorso temporale fatto tutto con materiale di carta (lo stesso dell'opera in sala), ricostruendo itinerari cartacei, esempio di necessità fisiologiche e necessità spirituali.
- b. *amputazione:* viene tolta la cosa di carta che non fa bene, cioè il pacchetto di sigarette, che era un oggetto personale.
- c. *autore:* Michela, osservatore esterno, responsabile del Centro Universitario CUOA, la cui presenza era stata richiesta per verificare l'esperienza outdoor.
- d. *note:* profilo convergente. Michela ha una grande attenzione per le buone relazioni e privilegia maggiormente le relazioni rispetto alla composizione formale.



14. *Il passaggio riflessivo*

- a. **Composizione e significato:** la costruzione all'interno della Villa, nella sala di Tremlett, di una nuova porta che costringa tutti a rallentare il percorso, permette di dedicare più tempo ai propri pensieri e a quelli degli altri; l'opera viene realizzata tramite una tenda fatta con una maglia di ganci metallici incastrati tra loro, ai quali sono appesi dei bigliettini di carta con i pensieri di tutti i partecipanti.
- b. **amputazione:** togliere la tenda e lasciare solo i foglietti di carta con le riflessioni.
- c. **autore:** Giacomo, imprenditore del settore arredamento.
- d. **note:** profilo assimilatore. Giacomo lavora, fin da subito, sia sull'invenzione di composizioni nate da nuovi significati attribuiti ai materiali, sia sull'interpretazione delle proprie scelte, influenzate dalla sua passione per le letture filosofiche.

IL TRASFERIMENTO DEGLI SKILLS

Finita la riflessione individuale sulle produzioni singole, si è passati alla decisione comune di individuare il lavoro, che secondo tutti, fosse rappresentativo di un'idea, condivisa da tutti. L'opera scelta è stata "*Atto d'amore*" di Catterina, quell'atto d'amore che, amputato di una lettera, ha fatto iniziare una nuova riflessione sul valore dell'amputazione, come liberazione.

Il percorso è passato dall'analisi del valore della parola IO, che benché amputata è diventata I (che in inglese ha lo stesso significato di io in italiano), a quella della costruzione di un nuovo senso da decidere insieme, intervenendo sulle parole costruite dall'autrice.

Il primo passaggio tra obiettivi del percorso e obiettivi dell'organizzazione viene ricordato subito con le tre macro tematiche, che si sono sperimentate nella sessione di lavoro:

- a. il valore della persona,
- b. la necessità di raccontare,
- c. il dover fare scelte,

obiettivi che trovano il loro parallelo sia nella vita dell'impresa privata che in quella dell'amministrazione pubblica con:

- a. il senso di responsabilità,
- b. il valore della storia,
- c. l'identità, come capacità di identificarsi nel gruppo in cui si opera.

Lavorare in un gruppo eterogeneo (pubblico e privato) ha permesso di rilevare una sola differenza: le dinamiche decisionali, che consistono nel fatto che il dirigente pubblico riceve le decisioni di natura politica dall'alto e deve cercare di eseguirle al meglio, magari inventandosi la procedura, mentre nelle aziende private il manager può farsi carico di proposte ed assumere decisioni.

Si sono inoltre ricercati i passaggi effettuati nel lavoro singolo, che hanno generato una ricaduta nel lavoro scelto dal gruppo: la fatica della

destrutturazione comune ha fatto scoprire la grande energia del destrutturarsi insieme.

Catterina aveva scelto, per la sua opera, le parole “IO, TU, NOI”, mentre il gruppo, dopo la riflessione comune aveva mantenuto solo “NOI”.

Ecco alcune riflessioni effettuate durante il debriefing:

“Sta tutto nel NOI. Il NOI siamo tanti. Il NOI è la sintesi tra IO e TU arricchiti. Le lettere che compongono IO e TU arricchiscono il NOI. Il NOI (ossia il gruppo) seppur unitario, può avere lati negativi, perché anche il noi arricchito può comportare elementi di rischio.”

Ma come possono queste parole diventare una restituzione di idee alla collettività?

Ci vuole una nuova partenza, un nuovo segno da condividere insieme. Tra tutte le ipotesi proposte dai partecipanti si accetta di smontare un frammento dell’opera prodotta con le tre parole e portarselo a casa per modificarlo e riportarlo, dopo un mese, nella sessione successiva.

Ci sono alcune ipotesi di modifica che vengono sperimentate subito: inserire un chiodo (il chiodo affligge o unisce? lacera o rinsalda?), togliere una scheggia (elemento di pericolo?), dare un calcio, come liberazione da qualcosa. Così facendo si demolisce il NOI che resta e che è segno di chiusura rispetto al mondo.

PRIMA RICADUTA DELLE COMPETENZE ATTIVATE: Ognuno dei partecipanti riporterà alla sessione successiva il proprio pezzo di legno modificato.

CHIUSURA E INDIVIDUAZIONE DEI NODI DEL PERCORSO:

la sessione formativa, all’inizio dei lavori, aveva individuato gli obiettivi da raggiungere, che, come visto nel 3 capitolo, ruotavano intorno a due aspetti, che sono stati il perno di tutte le azioni appena raccontate:

- mettere la persona al centro dell’attività: una persona non come individuo isolato, ma come individuo in relazione con gli altri;

- imparare a considerare i diversi “punti di vista”: la visione e le riflessioni sull’opera sono uno dei tanti modi per produrre diversi punti di vista;
- cercare di valorizzare le differenze dei punti di vista presenti nei contesti organizzativi di strutture pubbliche e private considerandole risorse per ottenere dei miglioramenti.

In questa fase si sottolineavano i nodi che durante il percorso del debriefing erano stati usati più spesso e che quindi erano stati fondamentali. Questi nodi diventavano gli elementi (dedotti dalle esperienze con l’artista) da provare nel proprio ambiente di lavoro, cercando di riferire qualche esempio applicativo nella sessione di formazione successiva.

SECONDA RICADUTA: I vari pezzi che ciascun partecipante aveva preso smontando l’opera “atto d’amore” sono stati letti come atto di attenzione verso gli altri. Si è deciso di esercitarsi, durante il mese intercorrente tra una sessione e l’altra, facendo l’esercizio dell’ascensore: ogni mattina si doveva cercare di sorridere alla prima persona che si incontrava nel luogo di lavoro.

TERZA RICADUTA: Ecco i nodi trovati insieme, cercando uno sviluppo comune dell’idea a partire dal lavoro di Catterina, sul quale si era basato il debriefing finale:

- 7- responsabilità (relazione tra responsabilità e storia in relazione alla conoscenza): la responsabilità delle amputazioni singole e collettive,
- 8- storia (raccontare delle storie implica chiedere tempo ed essere responsabili del tempo degli altri): il tempo di ascolto dell’interpretazione del lavoro prodotto,
- 9- identità, come capacità di identificarsi nel gruppo (ci si identifica maggiormente se ci si sente attori della storia): ricerca di un significato condiviso dal gruppo,

- 10- tempo (in relazione alla responsabilità): attenzione da dedicare agli altri per comprendere il loro punto di vista,
- 11- progetto inteso come dimensione e come valore: la ricerca di scelte e di significati da esporre e da valutare,
- 12- amore: disponibilità ad accogliere l'estraneo, ricerca di una buona relazione tra attività pubblica e privata.

VERIFICA RICADUTE: Le interviste ad alcuni manager e imprenditori partecipanti hanno evidenziato, oltre ad alcuni esempi riportati direttamente nelle sessioni successive, le trasformazioni rilevate dai partecipanti nel loro ambiente di lavoro. Le interviste sono state analizzate nel capitolo 3 e messe a confronto con le pregresse esperienze formative con l'arte.

4.6 La ricerca della validazione metodologica esterna: il piano delle x. IL PIANO DELLE X

Come si è già anticipato, il piano cartesiano che permette di riconoscere la generazione di conoscenze tramite l'arte ha due assi di riferimento, costituiti dalla direzione delle x, definita dall'economia della conoscenza, con Enzo Rullani, insieme a quella neuroestetica, con Semir Zeki, e dalla direzione delle y, definita dalla filosofia dell'arte di Jean Luc Nancy, insieme alla visione dell'arte come metafora pendolare dei comportamenti, nella interpretazione di Francesca Rigotti.

Perché l'arte permette la generazione di nuove conoscenze?

Perché le intelligenze neuroestetiche aiutano lo sviluppo economico?

Cominciamo da Zeki, che ricerca analogie tra arte e cervello, creando una teoria del cervello visivo che ha funzioni uguali a quelle dell'arte.

La funzione del cervello visivo, così come quella dell'arte, è, secondo Zeki, quella di far vedere "per acquisire una conoscenza del nostro mondo."²⁰²

L'informazione che arriva al cervello dal mondo esterno non è mai costante, ma è in "continua fluttuazione" (Zeki, 2003): il lavoro di analisi di Zeki

²⁰² Zeki Semir, *La visione dall'interno- Arte e cervello*, Bollati Boringhieri, Torino 2007, pag. 21

ricerca il percorso che dimostra che la visione è un processo attivo che “richiede al cervello di non tener conto dei continui cambiamenti e di astrarre da essi solo ciò che è necessario per la classificazione degli oggetti. Questo percorso, a sua volta, comporta che il cervello svolga tre processi separati ma interdipendenti:

- selezionare da un ampio ventaglio di informazioni sempre mutevoli soltanto quelle utili all’identificazione delle proprietà costanti ed essenziali di oggetti e superfici,
- eliminare ed escludere tutte le informazioni non rilevanti ai fini di questa conoscenza e confrontare le informazioni selezionate con le registrazioni delle informazioni visive del passato
- e così identificare e classificare l’oggetto o la scena interessati.”²⁰³

Il valore di riconoscere oggi che nel cervello vi è una specifica area deputata alla visione è un passo molto importante, così come attribuire alla visione il senso di processo attivo e non passivo.

Il successivo passaggio di Zeki è altrettanto importante per dare valore all’ipotesi iniziale della ricerca, cioè al valore particolare che ha l’arte intesa come strumento di lavoro per la formazione: Zeki, infatti, ricerca negli artisti una nuova fisiologia della visione, già di per sé creativa (perché richiede uno sforzo nel guardare, nell’osservare), in quanto “l’arte è anch’essa una ricerca dell’essenziale, quindi un processo attivo e creativo la cui funzione costituisce un’estensione della funzione del cervello visivo.”²⁰⁴

Il legame, tra la neurologia della visione e l’arte, sta proprio nel fondarsi sullo stesso mezzo, ossia sulla visione che si allontana dalle teorie dell’arte, che non hanno importanza alcuna per la ricerca di Zeki.

Zeki cerca questi parallelismi indagando tra artisti diversi e differenti metodi della visione, paragonando, ad esempio, il surrealismo come ricerca del significato dell’immagine rispetto alla realtà. “Fondamentalmente un’immagine non può rappresentare un oggetto: lo può fare solo il cervello, che lo ha osservato da molteplici angolazioni differenti e lo ha collocato

²⁰³ Zeki Semir, *op. cit.*, pag. 22

²⁰⁴ Zeki Semir, *op. cit.*, pag. 23

all'interno di una classe specifica.”²⁰⁵ L'aspetto interessante è che Zeki fa cadere la vecchia idea dell'esistenza di due zone corticali, l'una preposta alla visione e l'altra alla comprensione di ciò che si è visto: visione e comprensione non sono distinte. È veramente affascinante seguire le distinzioni che Zeki cerca tra il “dipingere con gli occhi” e il “dipingere con il cervello”, intese come modalità tipiche della ricerca artistica di Courbet e di Picasso.

Così come è molto interessante entrare nella logica dell'”arte del campo recettivo”²⁰⁶ intesa come struttura delle caratteristiche del campo recettivo delle singole cellule nelle diverse aree del cervello visivo, mettendo in relazione la dimensione artistica e la fisiologia delle singole cellule.

L'arte del Novecento e contemporanea annulla spesso la relazione diretta con la realtà: questo passaggio diventa fondamentale per l'operazione che ricerca Zeki di fisiologia con l'arte.

Ecco il caso emblematico che qui si vuole proporre: l'attenzione alla ricerca di semplificazione, intesa come ricerca di forme essenziali, è tipica dell'arte di Mondrian, che lavora “per creare plasticamente una realtà pura (dove) è necessario ridurre le forme naturali ai loro elementi costanti”²⁰⁷.

Così come Mondrian pensa che la forma universale dell'arte sia basata sulla linea retta, i fisiologi hanno scoperto che le cellule che reagiscono selettivamente alle linee costituiscono la base di partenza che permette al sistema nervoso di rappresentare forme più complesse.

L'esito di questa ricerca sfocia in una domanda: le risposte di queste cellule selettive all'orientamento possono dare anche l'esperienza estetica? Questa rimane però una domanda, che si pone Zeki, alla quale i neurologi non sono ancora pronti a rispondere. Ma non è questo che interessa nel contesto della ricerca qui presentata: ciò che Zeki ha aperto come strada è la coscienza che chi abbia subito danni cerebrali in aree del cervello adibite alla

²⁰⁵Zeki Semir, *op. cit.*, pag. 68

²⁰⁶Zeki Semir, *op. cit.*, pag. 125

²⁰⁷Zeki Semir, *op. cit.*, pag. 132

rezezione delle linee rette non potrà mai avere esperienza estetica dei quadri di Mondrian, cioè sarà limitato nella comprensione del mondo.

L'allenamento nella palestra dell'arte cerca proprio di attivare il cervello visivo, insieme alle sennettiane 'mani intelligenti': l'esperienza che mette in gioco contemporaneamente cervello e mano è proprio quella che è stata sperimentata a C4, dove ci si è chiesti quale fosse il valore fondamentale di questa conoscenza.

La risposta è stata che la produzione di valore, mediante la crescita delle competenze e la ricerca dell'innovazione, diventa motore della crescita economica. È' Enzo Rullani che teorizza questo importante passaggio fondato sull'idea che l'economia sia un sistema "basato sulla conoscenza" e che lo sviluppo del sapere sia il motore che alimenta la crescita economica.

Questa idea di economia, che guarda non tanto all'allocazione (statica) ma allo sviluppo (nel tempo), era già nei classici. Ma è "Smith che vede molto chiaramente gli aspetti cognitivi di divisione del lavoro. Ricardo mette al centro del suo lavoro le macchine. Marx assegna un ruolo decisivo al *general intellect* (sapere generale) e alla scienza, negli sviluppi di lungo periodo. Successivamente, è soprattutto Joseph Schumpeter, con la teoria dell'innovazione, a raccogliere la bandiera dei classici, fornendo il necessario ponte tra teoria dell'ottima allocazione delle risorse e accumulazione di lungo periodo. L'innovazione è un atto imprenditoriale che lega il sistema dei mercati alle potenzialità emergenti dal progresso tecnico e dalle conoscenze in generale. Essa stessa è una forma di conoscenza, perché sperimenta possibilità che non sono calcolabili a priori, ma nascono dall'intuizione e dall'assunzione di rischio da parte dell'imprenditore."²⁰⁸

Ed ecco che si formula la cerniera necessaria per comprendere che la conoscenza non è un fattore produttivo qualsiasi.

È' "l'innovazione che fa da cerniera tra la sfera economica e quella tecnologico-cognitiva, garantendo che l'economia possa utilizzare ai propri

²⁰⁸ Rullani Enzo, *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma 2004, pag. 33-34

fini i progressi della conoscenza sociale e che questa possa essere rialimentata dalle risorse economiche generate.”²⁰⁹

Ma il conoscere è complesso, così come lo sono le condizioni che consentono alla nuova conoscenza di diventare innovazione economica e di generare valore. “Le conoscenze hanno bisogno di tempo per cumularsi, integrarsi, rendersi coerenti col contesto, seguendo traiettorie non comprimibili che nessun algoritmo meccanico può governare in anticipo (Dosi, 1982, 1984). In questo circuito, inoltre, hanno un ruolo essenziale i soggetti (le persone, le imprese, i territori) e i contesti in cui essi si muovono: cultura, istituzioni, paradigmi e, paese per paese, “sistemi nazionali dell’innovazione” (Lundvall, 1992; Foray, Freeman, 1992, David, 1993).”²¹⁰

Le esperienze di formazione con l’arte contemporanea attivano, con il cervello visivo e la mano intelligente, nuove conoscenze, fuori dai confini delle proprie competenze, permettendo associazioni nuove tra fattori diversi, in un circuito fatto di persone in posizione dirigenziale, che provengono da imprese private e amministrazioni pubbliche. Dove più si hanno esigenze di cambiamento per innovare meglio si può costruire una valida attrezzatura per gestire le nuove idee: l’arte è una valida attrezzatura della mente per immaginare e realizzare il cambiamento. Per questo motivo, la sperimentazione della formazione è stata avviata con figure in posizione di leadership, sia in azienda che nelle amministrazioni pubbliche, perché, come si sa, è più semplice rivoluzionare un sistema a partire dai vertici. Non solo, ma è più semplice farlo in Italia attraverso il patrimonio artistico, a causa della forte dimensione storica e del forte senso di appartenenza ad un territorio ricco di tradizioni artistiche ed architettoniche uniche al mondo.

²⁰⁹ Rullani Enzo, *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma 2004, pag. 54

²¹⁰ Rullani Enzo, *op. cit.*, pag. 55

4.7 La ricerca della validazione metodologica esterna: il piano delle y. IL PIANO DELLE Y

Perché usare l'arte contemporanea come strumento di formazione per generare nuove conoscenze, direzionate all'innovazione?

In che modo il metodo generatore di conoscenze con l'arte può essere replicato? Come può il comportamento con l'arte essere trasferito nella propria professione?

Il valore dell'uso dell'arte contemporanea come strumento delle azioni formative è, in parte, già stato esaminato nel primo capitolo, definendo un significato sia dal punto di vista educativo che formativo, anche a prescindere dal valore dell'esperienza estetica e dalle conoscenze storico-artistiche.

Ciò che è importante inquadrare è il fatto della contemporaneità dell'arte, caratteristica che è insita nella produzione dell'arte stessa: Michelangelo, Prassitele, il pittore di Lascaux, come dice Nancy, sono tutti contemporanei dei propri contemporanei.

L'impostazione di Jean-Luc Nancy, già anticipata nel terzo capitolo, è proprio la base dell'asse delle y, perché è sull'arte contemporanea che si fonda la trasmissione di "una determinata formazione, configurazione o percezione di sé del mondo contemporaneo.. l'uomo di Lascaux presenta a se stesso e ai propri contemporanei la forma del suo mondo, così come Giotto presenta a sé e ai suoi contemporanei una certa forma di mondo. Ma cosa vuol dire il mondo? Una possibilità di senso, o meglio di circolazione di senso. Il mio è un implicito riferimento a una definizione di Heidegger, per la quale il mondo è un insieme di "significabilità", cioè di possibilità di senso: non già una totalità di significati stabiliti, ma di possibilità di significato."²¹¹

La grande forza del pensiero di Nancy è insita nella possibilità che ha l'arte di produrre forme "che offrono una possibilità di mondo".²¹² Nel senso che l'arte dà un'idea del mondo in cui viviamo e spesso anticipa il futuro.

²¹¹ Nancy Jean-Luc, *L'arte, oggi*, in AA.VV., *Del contemporaneo*, Bruno Mondadori, Milano 2007, pag. 4

²¹² Nancy Jean-Luc, *op.cit.*, pag. 5

Questa potenzialità si riflette reciprocamente proprio sul significato del mondo: “è l’arte a rivelare ogni volta il mondo a se stesso, alla sua possibilità che dischiude un senso, mentre il senso stabilito è chiuso.”²¹³

La dimensione contemporanea dell’arte, alla base di questa ricerca, è sicuramente legata ad un significato che è contraddittorio, perché l’arte contemporanea è spesso oggetto di animati dibattiti.

D’altronde è sempre stato così: Poussin era convinto che Caravaggio fosse nato per distruggere la pittura, così come tutti i nomi delle avanguardie artistiche del 900 sono nati con accezione negativa, di rifiuto, così come Vasari era un convinto sostenitore di una linea classica nell’arte (da Giotto a Raffaello) ma aveva criticato negativamente un Rosso Fiorentino, un Pontormo, come artisti non capaci di dare forma ideale alla bellezza; di esempi ce ne sarebbero tanti.

Ma la contemporaneità è dimensione ineliminabile, perché l’arte contemporanea è “manifestazione di una forma, che sarebbe innanzitutto la forma di un problema.”²¹⁴

L’interpretazione del contemporaneo è la chiave di lettura necessaria per poter vivere nel presente guardando alla storia da attori protagonisti: questa azione è fondamentale anche nei percorsi formativi progettati e sperimentati a C4.

Alexander Langer, eurodeputato nato a Bolzano, ha anticipato, come visto nel capitolo 1, scrivendo già quarant’anni fa, attente riflessioni sul ruolo delle comunità nella realizzazione della storia vera, affidando responsabilità fondamentali ad ogni persona, sia per poter comprendere sé stesso ed i propri simili che per intervenire efficacemente nella propria storia.

“E ogni rimando a valori atemporali o metastorici altro non sarebbe che una fuga dal mondo, se non fosse accompagnato da una coraggiosa messa in relazione della propria esistenza con la storicità della stessa.”²¹⁵

²¹³ Nancy Jean-Luc, *op.cit.*, pag. 6

²¹⁴ Nancy Jean-Luc, *op.cit.*, pag. 7

²¹⁵ Langer Alexander, *Il viaggiatore leggero. Scritti 1961-1995*, Sellerio editore, Palermo 1996, pag. 38-39. Articolo tradotto da Die Brücke, novembre 1967

L'arte contemporanea può aiutare, con le sue dimensioni concrete, a non essere "viaggiatori stranieri nelle terre del presente", come diceva Langer. Al centro dell'arte contemporanea, prosegue Nancy, si trova proprio il problema dell'arte: quella di oggi è un'arte che chiede innanzitutto "che cos'è l'arte?" e di conseguenza chiede come si possa dare una forma al mondo. L'artista contemporaneo va letto, in quest'ottica, come testimone più che solo artista creatore (e questa parola acquista connotazioni forti e spesso negative), un testimone che progetta e inventa, costruendo delle forme per le quali non si dispone di alcuna forma preventiva. "Per dirla con i termini ed i concetti di Kant, come usa Nancy (Nancy, 2007), si tratta di forme di cui non esistono schemi preliminari, intendendo per schema un'immagine non sensibile che precede la possibilità delle immagini sensibili."

Sta qui la grande novità descritta da Nancy: il compito dell'arte di oggi è proprio quello di dover procedere senza avere a disposizione nessuno schema e di essere quindi priva di ogni schematismo mentale.

Ecco svelato il passaggio che porta all'innovazione: dotarsi degli strumenti dell'artista significa sperimentare un gioco metaforico privo di confini di ruolo e di competenze, allenando le proprie intelligenze a lavorare producendo cose nuove e definendo sempre nuovi significati alle produzioni stesse.

Infine c'è un secondo aspetto importante relativo al valore dell'uso dell'arte contemporanea: l'arte permette sempre di porsi il problema dell'arte, nel senso, sempre proposto da Nancy, di dare importanza a due cose. "In primo luogo il gesto e in secondo luogo qualcosa che non saprei definire in modo più appropriato se non col termine 'segno', ma un segno che non significa[...] Un gesto non è né un movimento né la traccia di una forma, ma più in generale è l'accompagnamento di un'intenzione rispetto alla quale resta, tuttavia, estraneo."

Gesto, dunque, inteso come unità minima ed essenziale dell'arte.

Ma alla fine o alla non fine del gesto c'è sempre la pura assenza di significato, c'è un segno, un segnale di qualcosa, che è forse riconoscibile

ma senza un senso prestabilito o depositato. L'opera d'arte produce un segno che va al di là di se stessa e, a differenza di un'opera tecnica che esiste per se stessa, possiede una funzione e un'utilità proprie e porta con sé la sua finalità. L'opera d'arte rivela come dietro ad ogni gesto artistico possa celarsi una funzione utile: in tal senso vanno lette, nella prima riflessione proposta direttamente dai protagonisti, le produzioni dei manager fatte con gli strumenti dell'artista.

Ma come può accadere che queste produzioni e le loro riflessioni entrino o vengano trasferite negli ambiti professionali dei partecipanti?

Con un sapere "pendolare", dove "il pendolo e il pendolare sono simbolo e metafora di esperienze e di conoscenza". È la metafora del pendolo, disegnata da Francesca Rigotti, a comporre l'elemento teorico di trasferimento degli skills da un campo all'altro.

"Cosa ci dirà la metafora del pendolo? Ci dirà che la conoscenza pendolare può allontanarsi da molte posizioni e approdare ad aree nuove e inedite lontane da quelle, ma che l'essere legata non le permetterà di ignorarle. Che il movimento deambulatorio di andirivieni è un passaggio del soggetto osservante all'oggetto osservato e poi ancora un ritorno al soggetto in cui si portano con sé i nuovi dati acquisiti. Che è necessaria una fase di avvicinamento tra la mente e il mondo seguita da una fase di distacco e lontananza, affinché la distanza di tempo e spazio permetta una sedimentazione della riflessione prima di un nuovo accostamento. La metafora del pendolo sottolineerà l'importanza e la fecondità del movimento di ripetizione e ripresa, avanti e indietro, andata e ritorno."²¹⁶

D'altronde è la stessa Rigotti a richiamare la relazione tra esperienza e pendolo di Paolo Jedlowski: "Ritengo che l'esperienza nel suo significato più pieno- scrive il sociologo Jedlowski nelle conclusioni di uno studio sulla vita quotidiana- possa essere compresa in fondo come una sorta di pendolo."²¹⁷

²¹⁶ Rigotti Francesca, *Il pensiero pendolare*, Il Mulino, Bologna 2006, pag. 89

²¹⁷ Rigotti Francesca, *op. cit.*, pag. 87

Il pensiero pendolare della Rigotti necessita di una presentazione, che chiarisca il suo significato e la sua presenza come motore dell'asse delle y sul piano cartesiano della generazione di conoscenze attraverso l'arte.

La partenza è il pendolarismo della conoscenza, pendolarismo costruito da “un pensiero che pendola, ovvero che oscilla stando attaccato, che va e ritorna rispetto al suo vincolo, e talvolta, attaccato al gancio da cui pende, si ferma a riprendere fiato sul suo asse verticale, per poi tornare a oscillare.”²¹⁸

Perché scegliere il pendolo come simbolo della conoscenza?

Francesca Rigotti traccia gli elementi che definiscono la ‘sapienza’ del pendolo:

- “il pendolo è sapiente perché conosce molte realtà e molte cose[...]
- il pendolo è saggio perché oscilla, vibra e si muove, ma poi si ferma anche, si ricompone in sé stesso per riflettere e non può compiere fughe precipitose e sconsiderate giacché il filo cui è attaccato lo trattiene [...]
- il pendolo infine è sapiente perché sfrutta la conoscenza dei campi che sorvola e delle situazioni che incontra mentre percorre i suoi viaggi [...] E come il pendolo diventa saggio chi pendola”.²¹⁹

C'è una componente nell'etimologia della parola che permette un ulteriore approfondimento: l'origine latina dal verbo *pendĕo* è basata su una radice *pen*. I dizionari la avvicinano ad alcune parole lituane armene e gotiche con il significato di intrecciare, tessere, filare, quindi con il significato di relazione, legame, grado di attaccamento. Nella ricerca dell'etimologia la Rigotti approda ad interessanti analogie linguistiche che vedono sempre al centro il ritmo del pendolo: “il pendolo pensante oscilla, e mentre oscilla guarda, medita, pondera, pensa.”²²⁰

Ancora un approfondimento necessario sul valore che la filosofa dà all'erranza: “era di moda parlare di nomadismo come esperienza e conoscenza, come stile di vita e di pensiero, lo è ancora e probabilmente lo

²¹⁸Rigotti Francesca, *op. cit.*, pag. 8

²¹⁹Rigotti Francesca, *op. cit.*, pag. 15-16

²²⁰Rigotti Francesca, *op. cit.*, pag. 20

diventerà ancor di più quando il secolo, come profetizzato da Foucault, sarà deleuziano. Gilles Deleuze ha infatti teorizzato più di ogni altro autore il nomadismo come stile di vita e di pensiero, come 'cifra' delle esperienze e della conoscenza. Da sempre l'erranza fa parte dell'esperienza, ma il nomadismo, in particolare, sarebbe metafora della condizione postmoderna, la cui caratteristica è di essere continuamente in movimento e in viaggio."²²¹ È molto interessante l'affermazione che subito dopo fa la Rigotti: "chi sta fermo è noioso, poco innovativo, forse anche un po' cattivo, come Caino, l'agricoltore."²²²

Ma c'è un ultimo particolare che diventa fondamentale nel pensiero della Rigotti: esiste la condizione esistenziale del pendolare a partire dalla situazione dei pendolari, che non sono viaggiatori, ma sono persone che "viaggiano per ritornare, dopo alcune ore, alcuni giorni, alcuni mesi. Il loro itinerario è sempre uguale, con poche variazioni. Le caratteristiche del loro moto sono la ripetizione da una parte, il vincolo dall'altra."²²³

Si è conclusa così la definizione delle condizioni di vita del sapere pendolare, che la Rigotti cerca parallelamente tra forme di vita e forma di conoscenza, parallelismo che viene ripreso da Spinoza, nella sua ricerca di conoscenza del pensiero, i cui modi sono fatti dalle idee, e dall'estensione, i cui modi sono le cose.

Il procedimento conoscitivo del pensiero pendolare ha caratteristiche forti di unitarietà più che di separazione, perché cerca di trasformare una vita, talvolta passivamente subita (fosse anche solo il viaggio del pendolare) in un sapere, esercitato in maniera attiva e partecipe.

Si termina la descrizione del modello del pensiero pendolare classificando i caratteri del sapere che si ispira a tale modello:

- struttura mobile e oscillante in luogo della struttura rigida e stabile,
- struttura in divenire, in metamorfosi e trasformazione in luogo della configurazione eterna e costante,
- prevede il momento dell'arresto e del ritorno,

²²¹ Rigotti Francesca, *op. cit.*, pag. 51

²²² Rigotti Francesca, *op. cit.*, pag. 53

²²³ Rigotti Francesca, *op. cit.*, pag. 73

- riconosce il senso positivo del vincolo, vincolo che mantiene il soggetto oscillante lontano dalla propria soggettualità,
- è ritmico e cadenzato, va da un punto all'altro, esegue intanto che segue, esegue il processo di arricchimento (telaio) del pendolare che ogni volta che oscilla partendo da un punto accumula nuove esperienze che porta al punto di arrivo e riporta al punto di partenza.

Il pendolare acquista il senso nel vincolo che ha e che è la sua opportunità di conoscenza e di trasferimento di conoscenza da un campo all'altro.

È questo il moto di trasferimento pendolare che giustifica e valida le nuove conoscenze sperimentate con l'arte e le conduce in altre esperienze senza l'arte.

Il vincolo è la vera forza del pensiero pendolare, perché quel vincolo ricorda a tutti il rischio del vuoto assoluto e della mancanza di limiti: “nascono sui confini le nuove identità”, ha detto Bauman e qui ci si ripete per avvalorare il senso dell'opportunità grande del vincolo.

Anche il poeta indiano Tagore riflette sul valore dei limiti: “l'acqua perde la sua bellezza quando non è più limitata da rive e si allarga in un'estensione monotona e indeterminata.”

Infine un'ultima nota: la Rigotti costruisce i vantaggi del pensiero pendolare a partire dalla sua condizione di pendolare, trasferendo l'influsso dello stile di vita sullo stile di pensiero. È la stessa operazione di trasferimento delle conoscenze ed esperienze da un campo all'altro della formazione attraverso l'arte contemporanea.

4.8 La ripercorribilità cognitiva come struttura di base del processo metodologico

Il fondamento filosofico del “pensiero pendolare” ha concluso la ricerca di validazione esterna ai processi di formazione sperimentati con l'artista contemporaneo.

La metafora del pendolo è anche alla base della struttura progettuale delle sessioni formative di C4, non solo dei processi attivati.

Il metodo della generazione di conoscenze tramite l'arte non è replicabile, ma ripercorribile cognitivamente. Si esplicita questo concetto utilizzando un altro caso, scegliendo un'esperienza attivata nella seconda sessione del corso di formazione manageriale di C4 2009, quello che prevedeva la presenza dell'artista Debora Hirsch.

La ripercorribilità si fonda sulla scelta dei nodi cognitivi, che, come già detto precedentemente, sono composti da concetti validi sia nell'arte che nella professione.

ANALISI DI CASO II:

Il metodo utilizza 5 nodi strutturali, basati su altrettanti nodi cognitivi.

15. Tema: nodi della sessione ed obiettivi
16. Strumenti dell'artista
17. Processi attivati
18. Produzioni dei manager
19. *Debriefing*. Verifiche e valutazioni

Nella prima analisi di caso si era indagato un processo considerato grande, sia per il tempo che per le competenze da attivare, ed in effetti era collocato alla fine della sessione, come ultimo esercizio.

Nella seconda analisi di caso si utilizza un esercizio tra quelli considerati di allenamento, perché aprono sia al metodo di lavoro dell'artista che al tema della giornata.

Si descrive quindi l'azione compiuta dai partecipanti che già erano entrati nel tema della giornata, avevano riconosciuto alcuni strumenti di lavoro dell'artista e avevano sperimentato due brevi esercizi introduttivi.



1. TEMA: POTENZIALITA' CREATIVE. SCOPRIRLE VALORIZZARLE CONDIVIDERLE.

Il nodo portante di tutta la sessione era incentrato sulla ricerca, prima singola e poi di gruppo, della esplorazione delle potenzialità creative, che tutti possediamo, facendo collegamenti con la propria pratica aziendale.

I NODI DEI PROCESSI:

- scoprire le nostre intelligenze creative e valorizzarle
- sperimentare i processi creativi dell'arte di fronte a problemi concreti
- dalla creatività individuale all'organizzazione creativa
- riflettere collettivamente sul ruolo della creatività nei processi di innovazione

GLI STRUMENTI DELL'ARTISTA:

Debora Hirsch è un'artista che ha un percorso esperienziale particolare, a partire dall'essere ingegnere e dall'aver fatto il manager per una decina d'anni prima di scegliere di fare l'artista. L'impostazione che dà al suo lavoro riflette proprio una struttura più da ricerca scientifica che artistica nel senso puramente estetico del termine. Ha utilizzato nei suoi lavori strumenti diversi: dal pennello, al video, alla fotografia. Anche questo aspetto, presentato ai partecipanti insieme alla sua storia, colpisce tutti,

perché tutti cercano di comprendere lo sforzo che la Hirsch ha dovuto affrontare per passare dalle competenze aziendali a quelle artistiche.

La curiosità dei partecipanti al corso è stata molto forte, anche per le grandi diversità tra i tre artisti che hanno operato nelle varie sessioni formative: la diversità di esperienze e relazioni formative è elemento forte per un corso che privilegi tre momenti con tre artisti.

La Hirsch compone dei brevi esercizi con i partecipanti, a partire da un loro autoritratto (definito da 4 quadranti con un contenuto dato), per poi passare a ricercare i fattori che determinano la creatività tramite un esercizio che passa attraverso 4 fasi:

- ascolto,
- generazione,
- sviluppo,
- valutazione.

Il rigore delle posizioni assunte dall'artista è sempre stato presente, sia nell'approccio ai compiti, che nei metodi indicati, per cui tutti hanno trovato ben rappresentato un percorso scientifico, mentre si sono trovati in difficoltà nell'interpretare le opere della Hirsch.

I PROCESSI ATTIVATI:

il compito era di “trovare un titolo per un'opera già realizzata”.



L'opera presentava copertine di LIFE, dagli anni trenta al decennio scorso, fotografate e riunite su uno schermo rettangolare.

1 fase:

Visione di alcune opere di artisti diversi e riflessione sul titolo attribuito.

2 fase:

Riflessione comune sul senso del titolo, a partire dal fatto che il titolo è un condizionamento, che è un modo dell'artista di comunicare, che è un modo di trovare nuove risposte.

Riflessione comune sulla bontà di un titolo e su quanto sa comunicare: un titolo non è buono se non consente di comprendere un messaggio, se non c'è logica, se non c'è congruenza con l'opera.

3 fase:

produzione singola di un titolo da dare all'opera, che sia giustificato da un significato da spiegare al gruppo.

LE PRODUZIONI DEI MANAGER

4 fase:

esplicitazione dei titoli e breve spiegazione del significato della scelta.

ELENCO DELLE PRODUZIONI DEI MANAGER

Lisa:

titolo dell'opera: COME NOI

significato del titolo: una serie di ritratti di persone con ruoli diversi

Ettore:

titolo dell'opera: L'ORA DEL CAFFÈ

significato del titolo: la lettura del giornale è vista come pausa

Gernot:

titolo dell'opera: LEBEN- NEBEL (vita e nebbia)

significato del titolo: è un gioco di parole legato alla doppia nazionalità del partecipante e ai due significati diversi, ma relazionabili, attribuibili alle parole, dove, come si può vedere, in tedesco nebbia è anagramma di vivere

Nadia:

titolo dell'opera: VITE MOSTRATE/ VITE VISSUTE

significato del titolo: un elenco di tante fotografie di persone che veramente non conosciamo ma che le copertine mettono in primo piano

Anna:

titolo dell'opera: COSTRUZIONI

significato del titolo: tante fotografie che danno immagini con un significato non universale

Sandra:

titolo dell'opera: APPARENZE

significato del titolo: ciò che vediamo non è ciò che realmente è

Matteo:

titolo dell'opera: THE LIFE MUST GO ON

significato del titolo: nonostante le copertine e gli anni tutto va avanti, anche senza copertine e anche senza conoscere quelle persone ritratte

Giacomo:

titolo dell'opera: LIFE IS LIFE

significato del titolo: un vasto campionario di vite importanti

Massimo (imprenditore partecipante per la prima volta):

titolo dell'opera: S-COPERTINA

significato del titolo: gioco legato allo scoprire tramite la copertina qualcosa che nonosci, visto come una scoperta piccola

Giovanni (manager partecipante per la prima volta):

titolo dell'opera: RITORNO AL FUTURO

significato del titolo: immagine da film che trova nell'opera d'arte un'analogia di cose che si ripetono

Tiziano:

titolo dell'opera: 900 UOMINI E DONNE

significato del titolo: la storia si racconta attraverso il campionario di un secolo di ritratti, nonché di qualche paesaggio selvaggio e di alcune architetture

Costanza (manager partecipante ad una sola sessione):

titolo dell'opera: ESSERE NOI

significato del titolo: persone celebri, ma sempre si tratta di persone come noi

Barbara:

titolo dell'opera: IERI OGGI DOMANI

significato del titolo: il tempo, dal 1936 al 1996, visto come classificatore di caratteristiche delle immagini.

5 fase:

scegliere un titolo che tutti considerano il migliore, tra quelli esposti.

La scelta è stata sul titolo LEBEN-NEBEL, perché considerato il più poetico nell'affidare all'anagramma delle lettere, l'idea di ciò che veramente non è mai conoscibile tramite i giornali, quindi l'idea che la nebbia sia un modo di circondare la realtà dei fatti.

6 fase:

esplicitazione del vero titolo dell'opera.

L'opera è di Alfredo Jaar, artista cileno, architetto di formazione, che dà vita a grandi reportage su temi di oppressione politica e di emarginazione sociale. Quest'opera, realizzata dopo il genocidio ruandese, che lo aveva visto interpretare molti documenti per far vedere al mondo la realtà, si intitola *Searching for Africa in LIFE*, (1996) e riunisce le copertine di LIFE Magazine pubblicato tra il 1936 e il 1996. E' organizzato come un mosaico e gli spettatori sono invitati a cercare quale rappresentazione dell'Africa è stata loro proposta per oltre sessant'anni.

DEBRIEFING:

Le riflessioni attivate nella fase precedente avevano messo in luce molti passaggi effettivamente usati dall'artista, anche se era impossibile comprenderne il significato completo avendo solo l'input iniziale. Ma gli aspetti interessanti sono stati: la messa in relazione tra i partecipanti delle loro idee e significati, la valutazione reciproca su un titolo inatteso, quindi

considerato creativo, la rinuncia alla singola idea per una scelta comune, che acquistava maggior forza con le inclusioni del significato di tutti.

L'esercizio aveva anche portato a tracciare una linea progettuale di produzione artistica, fatta dalla scelta del MESSAGGIO, sulla base di un CONTENUTO, attribuendo poi un TITOLO e infine definendo la COMPOSIZIONE.

Messaggio, contenuto, strumento, titolo, composizione è stato lo schema di lavoro dell'artista Hirsch, schema che è stato sperimentato nell'esercizio del giorno successivo.

Le riflessioni, inoltre, avevano anche iniziato a tracciare i fattori che determinano la creatività, che era un modo per scoprire le potenzialità creative di ogni partecipante.

Ci si è anche chiesto a cosa serve la creatività per le aziende. la creatività è necessaria per affrontare il cambiamento, per risolvere i problemi, per esplorare tutte le opportunità, per aggiungere valore. Le esperienze con l'artista Hirsch hanno messo alla prova alcuni potenziali delle persone, dimostrando che divenire creativi non significa solo inventare qualcosa di nuovo o essere originali, significa invece essenzialmente trovare soddisfazione nell'utilizzare al meglio le potenzialità di sviluppo del proprio cervello.



Confini creativi 2, C4, formazione manageriale, Caldogno, 2009

Schematicamente ecco i punti, che i partecipanti, durante la riflessione, hanno considerato importanti per la creatività:

- il fattore tempo, che però non deve essere troppo
- un ambiente fisico adatto
- avere obiettivi chiari e rilevanti
- favorire il dialogo
- avere predisposizione all'ascolto e la capacità di incoraggiare l'azione proposta
- considerare l'insuccesso e l'errore come apprendimento organizzativo
- feedback collettivo
- apprezzamento dell'altro
- considerare le criticità come opportunità
- trasmettere fiducia
- avere il tempo di godere della creatività

Nel *debriefing* finale sono stati aggiunti altri elementi che i partecipanti hanno individuato dopo la sessione di formazione:

- tutti hanno un potenziale creativo, ma non tutti sanno usarlo
- le idee sono alla portata di tutti, ma occorre coraggio e consapevolezza
- capacità di assorbire stimoli, come una trama di conoscenza comune da utilizzare come riferimento
- saper passare dall'illuminazione dell'idea (ossia dalla creatività) al processo
- saper passare dall'idea all'innovazione attraverso l'ingegnerizzazione
- riconoscere sia che la creatività va stimolata sia che è anche necessario saperla gestire
- darsi tempo e prendersi tempo.



Il valore aggiunto dei processi dei quali si è parlato era scaturito da relazioni fondamentali per il gruppo e da esperienze che i partecipanti hanno vissuto su se stessi: è l'esperienza che dà un significato ai processi, è il confronto che aumenta i punti di vista, è il feedback sul lavoro che fa entrare in circolo una nuova idea.

Alcuni esempi di nuove idee, applicate al proprio lavoro, sono state:

- l'imprenditore che ha scelto di darsi tempi diversi nelle riunioni,
- l'imprenditore che ha chiesto di fare stage presso altri imprenditori di settori diversi dal suo,
- il manager che ha cercato nuove strade di riflessione tramite le mostre d'arte,
- il manager che ha aperto le sue riunioni di lavoro ascoltando prima i suoi collaboratori, senza partire subito dall'ordine del giorno; così magari riesce ad intuire nuove potenzialità proprio in persone che pensava di conoscere bene.

4.9 L'esperienza dell'arte contemporanea come metafora del cambiamento

Il valore di una formazione esperienziale, che mette al centro la filosofia del "pensiero pendolare", recuperando la forza del pensiero umanistico, si fonda sulla capacità di determinare innovazione tramite l'uso dell'intelligenza creativa.

La ricerca della teorizzazione del percorso ha proposto di intrecciare la costruzione di un'intelligenza estetica (in funzione dello sviluppo di un'economia della conoscenza) con la costruzione di un senso determinato

dall'uso dell'arte contemporanea come metafora delle esperienze con l'arte.

In questo paragrafo si cerca di validare questa teorizzazione per promuovere l'innovazione: l'analisi di caso che qui si propone cerca di dare testimonianza del significato dell'esperienza con l'arte come strumento di cambiamento, da trasferire e utilizzare nel mondo del lavoro.

ANALISI DI CASO III

Si parte dallo schema del metodo, identificato nel precedente paragrafo, e lo si applica ad un caso della terza sessione di formazione manageriale di C4 2009.

1. Tema: nodi della sessione ed obiettivi
2. Strumenti dell'artista
3. Processi attivati
4. Produzioni dei manager
5. *Debriefing*. Verifiche e valutazioni

In questa analisi di caso si utilizza un esercizio dato dall'artista all'inizio della fase di allenamento della sessione: è quindi un caso diverso da quelli proposti precedentemente, che introduce i nodi cognitivi della sessione e fa nascere le prime riflessioni sull'esperienza condotta.

TEMA: COLLABORAZIONE. DALL'IO AL NOI.



Confini creativi 2, C4, formazione manageriale, Caldogno, 2009

Il nodo centrale della sessione era imperniato sulla forza della collaborazione, in contrapposizione alle reticenze dell'individualismo e dell'egocentrismo dell'imprenditoria e della amministrazione pubblica, anche se i contesti modificano le percezioni del problema e la realtà stessa del problema. L'artista della sessione, Arthur Duff, aveva ipotizzato una serie di esercizi che richiedevano la partecipazione di gruppi, inizialmente di tre persone, poi di cinque, fino ad arrivare all'ultimo esercizio che andava svolto da tutto il gruppo.

La ricerca della tradizione della bottega artigiana, medioevale e rinascimentale, oltre alla ricerca di Sennet, già esposta nel terzo capitolo, permetteva di effettuare alcuni confronti storici in questo campo.

“La bottega accettava l'incarico come gruppo, proprio come i costruttori o i carpentieri che svolgevano il lavoro tutti assieme.

Il maestro- o *magister*- era responsabile dell'esecuzione complessiva del lavoro, ma la stesura del colore sulla superficie era responsabilità dei suoi apprendisti tanto quanto sua, se non di più.”²²⁴

Si doveva insomma formare la squadra che tanto si richiede all'impresa del Nordest, ma non solo all'impresa forse, sicuramente non solo a quelle del Nordest.

I NODI DEI PROCESSI:

- scoprire le potenzialità del lavoro di gruppo
- misurarsi con azioni di condivisione
- sperimentare il valore aggiunto della collaborazione
- individuare quali sono le azioni e gli atteggiamenti che facilitano la collaborazione.

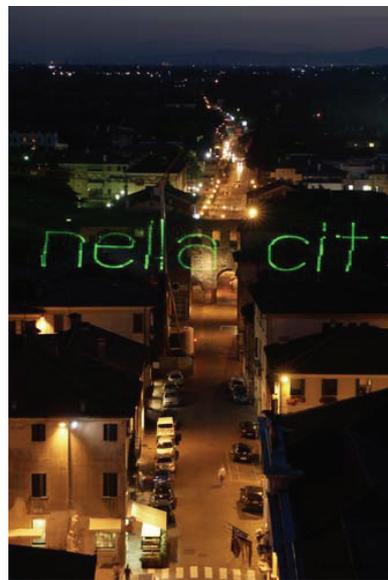
GLI STRUMENTI DELL'ARTISTA:

Arthur Duff è un artista di origine americana che vive in Italia da molti anni e che lavora utilizzando strumenti molto diversi, ma che sempre chiedono

²²⁴ Ball Philip, *Colore. Una biografia*, BUR, RCS Libri SpA, Milano 2004, pag.113

forte relazione con le persone e con i luoghi. Spesso sono opere *site specific*, che vengono concepite per determinati luoghi, che cercano significati in relazione a chi vive lo spazio e l'opera.

Duff, in passato, ha usato il nodo come sistema di tessitura col telaio di parole ricostruite secondo percorsi definiti aprioristicamente, ora, invece, sta usando il laser come modo per rappresentare le sue parole in spazi molto grandi: intere parti di città, come a Castelfranco e a Praga o, recentemente, a Roma, alla riapertura del MACRO.



Arthur Duff, *Borrowing you*, Castelfranco Veneto, 2009

I PROCESSI ATTIVATI:

Il compito dato dall'artista era ONE MINUTE SOMETHINGS, cioè costruire qualcosa che durasse un minuto. Il valore della condivisione di scelte, percorsi, processi, strumenti e risultati era fondamentale, anche se complicato dal fatto di avere gruppi formati da manager, che si conoscevano soltanto da due sessioni, ma è stato sufficiente. I gruppi costruiti dalle curatrici e dall'artista hanno funzionato subito, anche in relazione ai tempi assegnati per progettare e realizzare il "minuto di qualcosa".

Il concetto artistico era specchio di quello aziendale: la relazione è valore ineliminabile della forza collaborativa. Arthur Duff era testimone, proprio a Castelfranco, di una grande collaborazione tra architetti e amministratori, in funzione della relazione con i cittadini: i partecipanti dovevano dimostrare la capacità di fare scelte condivise. Il valore aggiunto, dato dalle differenze dei punti di vista dei manager, doveva dimostrare di contribuire positivamente ai processi attivati.

LE PRODUZIONI DEI MANAGER:

Ogni gruppo era individuato col nome di un artista, la cui opera faceva parte dell'allestimento d'arte in Villa. I gruppi erano composti in modo da mescolare manager di aziende private e pubbliche nonché imprenditori. I gruppi erano:

- a. gruppo Ettore Spalletti: Nadia, Lisa, Gernot
- b. gruppo David Tremlett: Giovanni, Massimo, Tiziano
- c. gruppo Maurizio Arcangeli: Ettore, Matteo, Sandra
- d. Gruppo Leon Tarasewicz: Barbara, Francesco, Giacomo.

Il tempo a disposizione per progettare le opere e per scegliere gli strumenti e i materiali per realizzarle era di due ore. Dopo era prevista la fase di presentazione dell'opera della durata di 8 minuti per ogni gruppo.

GRUPPO ETTORE SPALLETTI: titolo dell'opera "CONSUMARE VITA"



Nonostante la grande tensione iniziale e la difficoltà nella progettazione da condividere insieme, nonostante le prove sperimentali fatte con l'uso di materiali diversi che potessero consumarsi in 60 secondi tramite processi nuovi, si è definita l'idea di creare qualcosa che si consumasse in 1 minuto. Quindi la sigaretta fumata nella pausa di riflessione da uno dei partecipanti è diventata l'oggetto della rappresentazione del concetto che avevano deciso tutti e tre i componenti del gruppo: rubare 60 secondi di tempo, inteso come 60 secondi di vita consumata. Senza giudizio però.

Lo strumento usato dal gruppo è stata la videocamera: il videoclip realizzato ha ripreso la sigaretta fumata mentre lo sfondo riprendeva i rumori intorno alla Villa di Caldogno, ma l'immagine è rimasta fissa sulla sigaretta.

GRUPPO DAVID TREMLETT: titolo dell'opera "CALIDONIUS"



L'operazione scelta dal gruppo Tremlett è stata quella di riprendere la vita fuori dalla Villa, decidendo di usare 8 minuti di riprese da montare in 60 secondi. Il perno della ripresa è il traffico sulla rotonda del centro del paese, dove rumori e suoni sono molto marcati. È una scelta fatta senza prima definire il processo; è nata facendo, ossia senza essere pensata prima, ma solo mentre la si stava realizzando e senza aver scelto prima quale messaggio comunicare. Il titolo, infine, riprende il nome dei padroni della Villa sottendendo così una relazione primaria tra significato storico della villa e ruolo attuale.

Lo strumento utilizzato è stata la videocamera: il videoclip ha avuto come chiusura una bellissima fotografia che riprende un personaggio molto particolare su una bicicletta fuori dal tempo. È una chiusura a sorpresa.

GRUPPO MAURIZIO ARCANGELI: titolo dell'opera "Versémo el porton"
(apriamo il portone)

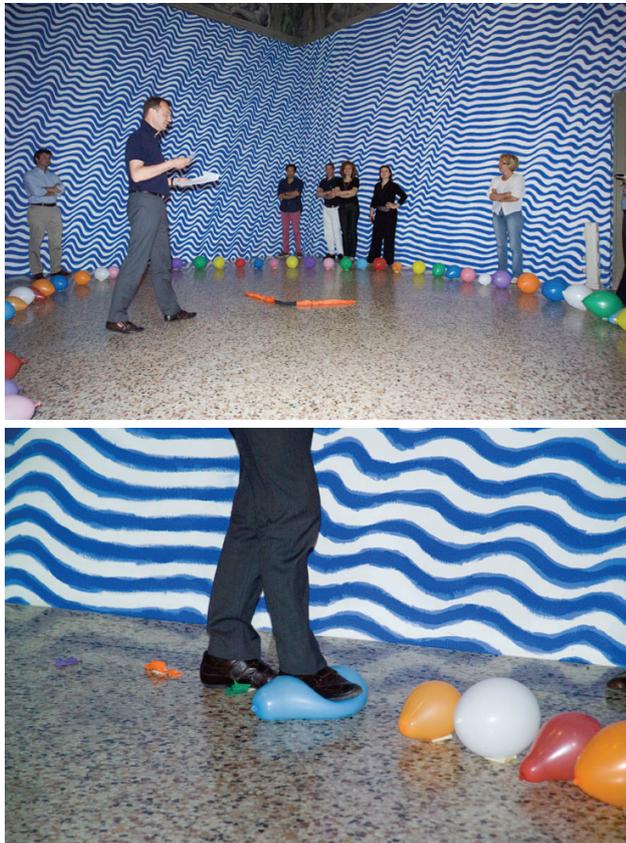


Tutto il lavoro del gruppo Arcangeli ha una forte dimensione progettuale condivisa, vista come sfida collettiva. L'idea del progetto è partita dal presupposto che il gruppo di tre persone, correndo nel giardino della Villa, tenendosi per mano, superasse insieme, il nastro del traguardo, entro i 60 secondi previsti.

La realizzazione è avvenuta tramite prove su materiali riciclati reperiti in loco, come segno della volontà di radicarsi nel territorio.

La videocamera ha ripreso solo le persone del gruppo e un nastro trovato nella villa: la ripresa breve con la videocamera, ossia il clip finale, ha visualizzato una corsa, nel giardino della Villa, conclusasi con il foto *finish* del traguardo superato insieme da tutte le persone del gruppo.

GRUPPO LEON TARASEWICZ: titolo dell'opera "Untitled"



Il gruppo vincente, fin dall'inizio, ha deciso di lavorare nella stanza affrescata dall'artista (di cui il gruppo portava il nome) e ha lavorato sul presupposto che il tempo di durata, ossia di vita dell'opera, non doveva superare i 60 secondi. Quindi ha costruito un orologio sul pavimento fatto di 60 palloncini gonfiati, che sono stati fatti scoppiare, come veniva scandito ad alta voce, al ritmo di uno al secondo. Anche la collaborazione a tre, con tre compiti diversi è stata importante.

Lo strumento usato è stata una produzione *site specific*, che è durata 60 secondi. Alla fine l'intera opera è sparita e tutti i palloncini scoppiati sono rimasti a terra.

DEBRIEFING:

Dopo la riflessione dei singoli gruppi si è attivata una riflessione comune sulle condizioni della collaborazione e sulle difficoltà dei vincoli.

Il lavoro ha fatto sperimentare le condizioni del processo, fatto di idea, metodo e scelte di percorso.

Si sono evidenziate delle trappole: quando c'è troppa attenzione al risultato ci può essere distrazione dal progetto, dal contesto, dagli altri.

Le idee progettuali hanno sempre avuto persone come riferimento, persone intese come strumento e non come fine.

La molteplicità delle azioni è un fattore di crescita di visioni diverse, di responsabilità, di etica, che, come dice Bauman, rappresentano la possibilità di libertà.

Le condizioni del progetto, che doveva far morire la propria esistenza nei 60 secondi, hanno permesso la riflessione sul valore dell'estetica, separato da quello della decorazione e sono schematizzate in questi punti:

- attenzione al contesto
- capacità' di vedere, anche le relazioni
- rapporto con la qualità'
- attenzione agli scenari e agli elementi in campo (anche umani)
- abilità nel prevedere il risultato: più' gli scenari sono instabili più' bisogna avere capacità' di visione e previsione per poter rettificare la strategia.

La concretizzazione dell'idea ha anche fatto provare il percorso tra un concetto astratto e la sua realizzazione con una durata precisa.

Condizione ineliminabile della buona progettazione è stata definita la fiducia, intesa come:

- rispetto
- attenzione
- ascolto
- non essere intellettualmente arroganti
- essere curiosi verso gli altri e verso se stessi

- essere autorevoli e sicuri di sé, per poter meglio collaborare con gli altri.

Le regole riconosciute dai gruppi e condivise da tutti partivano da due domande:

- a. come interiorizzare le regole nel gruppo per reagire in maniera unitaria?
- b. come mantenere l'equilibrio tra le convinzioni comuni e lo spazio del libero arbitrio?

Ecco le ipotesi prodotte dai lavori:

- cercare di leggere e rispettare le regole, ossia fare tutto ciò che è possibile senza infrangere le direttive
- possibilità che una persona percepisca le regole in modo diverso da un'altra
- in un gruppo prevale il senso di collaborazione rispetto alla forte interpretazione delle regole
- c'è una collaborazione nell'interpretare le regole che porta a perseguire il risultato
- rispetto tra le persone del gruppo; con questa idea guida: ciascuno rinuncia a qualcosa per fare il lavoro in gruppo con gli altri.

L'analisi si conclude cercando lo spazio della collaborazione e chiedendosi perchè è importante collaborare.

Ecco, in sintesi, le riflessioni conclusive del gruppo:

- la vera vittoria è lo scambio
- collaborando si vince
- con la collaborazione si scoprono altre specializzazioni e altri mondi
- collaborando e confrontando le idee si esce dalla gabbia dell'autoreferenzialità
- con l'idea collettiva si crea maggior valore e si ha maggior autorevolezza.

“Una persona creativa prende e dà continuamente cultura alla comunità, cresce con la comunità.”²²⁵

4.10 I vantaggi competitivi delle strategie di formazione con l’arte contemporanea

Il capitolo quarto si chiude con questo paragrafo, dedicato alla descrizione dei vantaggi competitivi che porta l’uso di strategie formative che utilizzano l’arte contemporanea.

A partire dalla forza di un pensiero neoumanistico, di Albert Einstein, “l’immaginazione è più importante della conoscenza”, passando per un altro caso sperimentato a C4, si approda ad una favola di Spencer Johnson, “Chi ha spostato il mio formaggio?”.

“Amo cercare la pedagogia in libri che non sono di pedagogia” scriveva Francesco de Bartolomeis: il percorso di questa ricerca sottende il principio dell’emerito professore torinese. Essa parte da un’intuizione nel campo dell’educazione all’arte, passa attraverso una duratura esperienza fatta di formazione docenti di tutte le scuole attraverso l’arte della Collezione Peggy Guggenheim, cerca il confronto di molti ambiti di conoscenze e di professionalità (dall’economia alla filosofia, dalle neuroscienze all’economia della conoscenza, dall’arte alla sociologia, dalle teorie emotive a quelle della mano intelligente), lavora sui confini di professionalità manageriali di provenienza pubblica e privata, per sperimentare rischi e vantaggi di nuove sfide e trova nuove opportunità trasformando i vincoli in idee vincenti, tramite occasioni formative con l’arte contemporanea.

Saper affrontare la strada del cambiamento, saperlo intuire per tempo, come scrive l’amministratore delegato di TSF, “avendo l’abilità continua di scommettere su se stessi, sulle proprie capacità, sulla propria voglia di modificare lo status quo per far sì che ogni strada diventi la ‘strada’ da percorrere: fatta dal nostro stile, dalla scommessa di ipotecare un pezzo di

²²⁵Munari Bruno, *Fantasia*, Laterza, Roma - Bari, 1977, pag. 121

futuro, dalla nostra capacità di innovare nella quotidianità [...] Se non si rischiasse mai nulla nella vita, Michelangelo avrebbe dipinto il pavimento della Cappella Sistina. (Neil Simon)²²⁶

Anche una piccola gara può testimoniare la forza del vantaggio dell'uso di una procedura che ha l'arte come strumento. Anche utilizzando materiali di recupero, come gli scatoloni vuoti dei supermercati, si può sperimentare il valore di uno strumento inconsueto per dare forza ad una idea nuova.



Confini creativi 2, C4, formazione manageriale, Caldogno, 2009

BOX TOWER è il titolo dell'esercizio di riscaldamento, fatto da tre squadre di manager, che l'artista Arthur Duff aveva progettato con le curatrici, partendo dall'idea di una competizione che facesse vincere la squadra con la torre di scatoloni più alta.

Il tempo massimo a disposizione era di trenta minuti: la torre, alla fine del tempo previsto, doveva rimanere in piedi per almeno un minuto, senza essere sostenuta lateralmente.

²²⁶ Carella Beppe, *Provocazioni manageriali, Idee stimolanti e non convenzionali per scatenare il talento nelle organizzazioni*, Apogeo Srl Milano 2008, pag. 41-42

I tre gruppi - anche se tutti e tre hanno verificato la scelta del luogo, i vincoli della gara, l'organizzazione dei compiti e la ricerca dell'equilibrio, per poter fare una torre, il più alta possibile - hanno lavorato ciascuno in modo diverso.



Confini creativi 2, C4, formazione manageriale, Caldogno, 2009

Un gruppo, per paura di essere copiato, ha deciso che fosse più opportuno fare l'opera lontano dagli altri e ha scelto di posizionarla in giardino, dietro un muro, perché, quel giorno, il vento era abbastanza forte e avrebbe potuto far cadere la torre di scatole. Tale gruppo ha proceduto col tradizionale metodo di costruzione, che va dal basso verso l'altro.

Gli altri due gruppi, invece, hanno scelto di lavorare nella barchessa esterna che, essendo coperta, eliminava i problemi sia del brutto tempo che del vento.

Di questi due gruppi, uno ha cercato di mettere le scatole più in alto possibile, facendo arrampicare una persona sopra altre due, ma poiché la persona che si trovava più in alto e doveva posizionare le scatole, aveva un equilibrio instabile, non riusciva ad aggiungere scatoloni nella parte alta.

L'altro gruppo ha costruito la torre con le scatole e, anziché procedere come al solito, ossia di partire dalle fondamenta per poi salire, ha invertito il

procedimento, ossia è andato dall'alto verso il basso, tenendo sospese le scatole della parte alta e infilando le altre sotto a queste ultime. L'idea è quella che ha fatto vincere il gruppo.

Il vantaggio competitivo di questa squadra è dipeso dal fatto che si è costruita la torre vicino al muro, senza però toccarlo, come previsto dalle regole. La vicinanza al muro ha aiutato la ricerca dell'equilibrio, che invece non è riuscita a chi ha deciso di posizionare la torre di scatoloni in giardino, senza avere un muro come punto di riferimento.



Confini creativi 2, C4, formazione manageriale, Caldogno, 2009

L'idea geniale spesso è semplice e, di solito, è più facile che nasca se si lavora in gruppo e se tra i partecipanti ci sono buone relazioni.

In questo caso, le persone del gruppo vincente si sono fidate di chi ha avuto l'idea, poi hanno collaborato e contribuito tutte alla realizzazione del compito.

L'aver cercato il risultato, tenendo presente i vincoli della sfida, ha dato un vantaggio competitivo al gruppo che ha vinto: le conoscenze tecniche non erano importanti, anzi erano molto semplici e basate sulla ricostruzione delle scatole con il nastro adesivo; il tempo ed il vento erano vincoli forti per tutti, tanto che la scelta del luogo è stata importante, ma non è stata la

scelta determinante, visto che era uguale per due gruppi; infatti ha vinto solo il gruppo che ha avuto l'intuizione di fare la torre vicino al muro, migliorando così la verticalità della torre e quindi il suo punto di equilibrio. Quest'ultimo caso dell'esperienza formativa effettuata a C4 testimonia la potenzialità insita nella collaborazione e nella ricerca della strategia migliore.



Confini creativi 2, C4, formazione manageriale, Caldogno, 2009

L'esperienza condotta a C4 ha utilizzato i metodi dell'artista per inventare strategie competitive: ma se un giorno venisse richiesto un cambiamento? Se qualcuno spostasse "il mio formaggio" e non ci fosse più dove normalmente si trovava? Cosa si deve fare?

"Chi ha spostato il mio formaggio?" è una parabola semplice sulla vita e sui cambiamenti che ognuno, prima o poi, si trova a dover affrontare. Lo stile del libro è lineare e immediato: tende a presentare i concetti in maniera semplice e a spiegare sempre le cose anche agli adulti.

Le abitudini, la quotidianità, il ritmo ripetitivo ci possono far dimenticare la necessità di guardare sempre ai nostri comportamenti in modo diverso. Non esiste una strada migliore di un'altra, c'è solo la volontà e la capacità di inventarsi continuamente un nuovo percorso di vita (fatto di voglia di cambiare incessantemente il modo con cui si vede la strada e provare ad avere occhi nuovi e sguardi nuovi) piuttosto che rimpiangere le strade che non si sono percorse.



“Se immagini di gustare il Nuovo Formaggio già prima di trovarlo, scoprirai la via giusta per conquistarlo” dice il topolino Nasofino nella favola di Johnson. È proprio quest’immaginazione che permette di trovare soluzioni nuove: soluzioni che l’arte, usata come strumento, ci permette di realizzare concretamente come se si creasse una sorta di “città ideale” neumanistica, costruita mettendo al centro l’uomo.

La favola di Johnson lavora con concetti semplici che si dovrebbero conoscere, ma che non sempre si ha la lucidità di considerare, soprattutto nei momenti in cui ci si trova in una situazione in cui qualcuno o qualcosa ha spostato il Formaggio. Certo, non per tutti è così; ci sono persone "istintive" che, come il Nasofino di Spencer Johnson, sentono arrivare i cambiamenti e sono pronte a reagire prima che gli eventi li costringano a farlo, ma ci sono

anche molti che, come Tentenna, non guardano in faccia la realtà e, schiavi delle abitudini e dei preconcetti, rimangono infangati in situazioni compromesse, ostinandosi a sperare che qualcosa, prima o poi, cambierà. Poi ci sono quelli come Ridolino, che sono timorosi: non hanno la sensibilità di Nasofino, nè l'energia di Trottolino e rischiano di farsi condizionare dai tipi come Tentenna. Così esitano, limitati dalla paura di guardare fuori dal Labirinto, inteso come metafora della vita, ma che, se stimolati, riescono a prendere un po' di coraggio e finalmente si muovono e si riscoprono ancora capaci di partire alla ricerca del loro Nuovo Formaggio.

Cosa fa l'arte contemporanea rispetto ad una favola molto bella come questa?

Non chiede solo una riflessione metaforica, come fa l'americano Johnson, chiede di costruirsi addosso un abito fatto di esperienza con "mani intelligenti" per sperimentare quella creatività che ognuno di noi possiede e che può produrre innovazione con l'uso del "pensiero pendolare".

E' un grande vantaggio per un Paese come il nostro, che si fonda su storia, tradizione e che ha un paesaggio irripetibile, nato da un grande pensiero umanista e che ha una grande arte ed una grande architettura, che sono grandi risorse che troppo spesso vengono dimenticate.

È ora di riprendersi in mano quei vantaggi competitivi che ci facciano credere ad un futuro, che non è unità di misura del tempo, ma dell'immaginazione e dei sogni.

"E' meno pericoloso affrontare il Labirinto che rimanere fermi senza formaggio."²²⁷

²²⁷ Johnson Spencer, *Chi ha spostato il mio formaggio?*, Sperling & Kupfer Editori, Cles (Tn), 2008, pag. 73



BOX LANDSCAPE, opera collettiva conclusiva del percorso formativo C4 2009, realizzata a Caldogno nel Salone Nobile della Villa Palladiana, 23 maggio 2009.

5. ALLEGATI

5.1 ALLEGATO A AL CAPITOLO 2

Come si sviluppano le motivazioni negli insegnanti per costruire progetti ambientati nell'arte di una mostra temporanea.



Tante storie dentro e fuori la Collezione Peggy Guggenheim

È necessario ora chiarire un passaggio: come fanno gli insegnanti ad incuriosirsi di un mondo a loro estraneo? E non necessario nei loro campi disciplinari? E come si possono motivare?



Servono vie nell'arte nuove e disponibili a curiosità diverse e disponibili ad attivarsi in nuove complicità con le discipline e con le normali azioni d'aula. Anche se ogni caso è diverso, ogni scuola è un caso particolare, ogni dirigente si muove con scelte diverse.



Due sono in particolare le azioni che aprono nuove strade: gli stimoli offerti da quei fili rossi di culture diverse che attraversano l'arte e le modalità di relazione sia con gli insegnanti prima che con le classi dopo.



A Modena il progetto "a scuola di Guggenheim" ha vissuto per quattro anni in una sede temporanea di mostre, Foro Boario, e con il sostegno forte e condiviso della Fondazione Cassa di Risparmio di Modena.

Dal 2003 al 2007 le scuole di Modena e provincia hanno testimoniato una partecipazione sempre in crescendo del progetto, che aveva un'attenzione forte alla formazione delle guide in mostra (che venivano chiamati educatori, non guide) e all'esito finale, pensato con un concorso a premi e mostra finale.

Ora si presenta uno dei casi sperimentati in quel quadriennio: a Modena apriva a dicembre 2005 una mostra, curata da Luca Massimo Barbero, dal titolo "INFORMALE. Jean Dubuffet e l'arte europea 1945-1970", mostra che cercava di attrarre tutte le scuole dall'infanzia alla secondaria tramite un percorso formativo, rivolto ai docenti, analogo a quello veneziano che si svolgeva in Collezione Peggy Guggenheim.

Si presentano adesso quelle trame trasversali alle discipline, quei "fili rossi" che sono stati ideati per aprire delle curiosità in insegnanti esperti in settori diversi: "fili rossi" che dovevano dare motivazioni agli insegnanti per scegliere di far visitare la mostra alle loro classi, inserendo la visita in percorsi interdisciplinari.

L'allegato A ripropone un estratto dal book didattico che era stato costruito e poi distribuito a tutti gli insegnanti che partecipavano alla formazione.

La partenza è legata ad alcune opere presenti in mostra che forniscono le domande attraverso cui si inizierà un'esplorazione fatta di incontri con mondi apparentemente distanti.

LA PARTENZA: Si presentano ora alcune delle opere che erano esposte in mostra, secondo un percorso europeo di novità che l'informale aveva proposto tra gli anni '40 e '70 del Novecento.



Jean Dubuffet
Brunetta dal volto carnoso (Châtaine aux hautes chairs), agosto 1951
Materiali vari a base di olio su tavola
64,9 x 54 cm
Collezione Peggy Guggenheim, Venezia



Jean Dubuffet
Miss Cholera , January 1946
Olio, sabbia, sassi, e paglia su tela
54,6 x 45,7 cm
Museo Solomon R. Guggenheim, NY



Giuseppe Capogrossi
Superficie 210, 1957
Olio e lacca su tela
206,7 x 159,4 cm
Museo Solomon R. Guggenheim, NY
58.1518

ALLA RICERCA DI UN FILO ROSSO IN MOSTRA, ANZI TANTI...



La mostra dell'*Informale* apre intorno alla figura di Jean Dubuffet, che è l'artista che il mondo americano considerava il nuovo Picasso. Chi abbia visitato la mostra dello scorso anno inizia subito a sentire il primo dialogo, perché Pollock, l'artista centrale dell'Action Painting, è il perno iniziale di questa attesa 'americana' rispetto all'arte europea.

1 filo rosso, Pollock/Dubuffet



Alcune lettere, che Pollock scrive al suo amico Alfonso Ossorio, testimoniano proprio questo forte spirito di attesa nei confronti di un artista europeo che l'America vuole conoscere: Jean Dubuffet. Come dice Luca Massimo Barbero: *"Una mostra che offre un racconto particolare. L'arte del dopoguerra vista attraverso gli occhi e le opere acquistate dal grande collezionismo americano. Il tutto intorno alle opere dell'artista che negli Usa era considerato*

l'unico vero nuovo Picasso: Jean Dubuffet".

Jackson Pollock racconta così il suo primo impatto con l'arte di Dubuffet:

"I due libri di Dubuffet sono appena arrivati. Sono veramente molto belli."

6 gennaio 1951

"Sono rimasto entusiasta della mostra di Dubuffet [...]"

Fine gennaio 1951²²⁸

²²⁸ Jackson Pollock, (a cura di Elena Pontiggia), *Lettere, Riflessioni, testimonianze*, SE Milano 1991

Ecco che una prima trama si apre tra l'arte di Pollock e l'arte di Dubuffet, l'artista che ci accoglie all'ingresso con una grande vela, appesa nel museo di Wright a New York in una delle due fondamentali retrospettive su questo artista, quella del 1981.

La grande vela, che accoglie il visitatore, è simbolo anche di un viaggio, quello dall'America di Pollock all'Europa di Dubuffet, per conoscere una nuova cultura fondata sulla ricerca nella materia pittorica e informale.

Questa vela ha disegnato un cane, un animale fantastico fatto di segni blu e rossi, semplici come un gioco. Ma importanti come un gioco.

2 filo rosso, I collezionisti americani

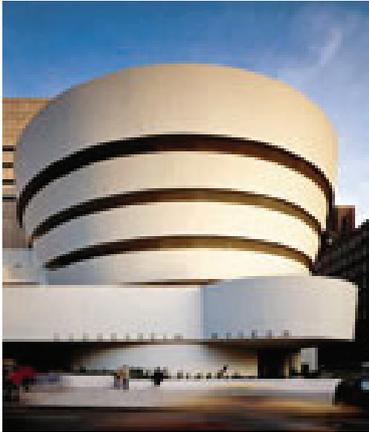


E una seconda trama si innesta subito nella prima sala: l'edificio progettato da Wright ed inaugurato nel 1959 fa da riferimento a due geografie culturali fondamentali per questa mostra come per quella dello scorso anno. L'America dei collezionisti Guggenheim, Solomon e la nipote Peggy, così come del direttore Thomas Messer, grande appassionato di Dubuffet, vive in questa nuova mostra del Foro Boario.

Con una partenza: "I greci non mi piacciono", che è, come ricorda Thomas Messer nell'attento catalogo della mostra, un aforisma di Dubuffet "che meglio sottolinea l'avversione verso le chiare e calme armonie delle forme di Pericle, in particolar modo se riadattate e applicate in un'era che, come la nostra, ha perso ogni pretesa su di loro." (pag. 14 del catalogo della mostra)

Le sale di Dubuffet permettono una vista attraverso 14 capolavori fondamentali del suo percorso artistico, a partire, dopo la vela che ispira questo nuovo viaggio nella cultura europea 'acquistata' dagli americani, da una *Miss Cholera*, del 1946, che dimostra la ricerca di una grande libertà rispetto alla costruzione formale, alle convenzioni culturali, libertà che nasce da un disagio nei confronti dell'accademismo dell'arte e che viene

sottolineata dal suo voler ricercare una continua “identificazione con l’uomo comune” (T. Messer)



La storia del Museo americano è la storia di grandi collezionisti privati, che determinano con la loro raccolta, i nuclei centrali di molti musei attuali. La Frick Collection è esempio di una ricchissima collezione d’arte dal Rinascimento fino al ‘700, che domina, insieme a Metropolitan e Brooklin Museum, il panorama dei musei americani, fino all’arrivo del museo d’arte moderna, con il MOMA (1929), il Museo Whitney di arte americana (1933) ed il Guggenheim (1937) di New York.

Questi tre musei sono espressione della ricchezza culturale e delle aspirazioni delle famiglie che iniziarono la raccolta dell’arte, che nel caso di Solomon, si chiamava ‘of Non-Objective Painting’, come dice l’originario nucleo espositivo del Guggenheim di NY.

Lo sfondo della mostra ha come riferimento, quindi, il grande collezionismo americano, per cui si riuscirà a vedere che cosa gli americani amavano possedere dell’arte europea nuova, tra gli anni ‘40 e ‘70.

Un input letterario... per entrare nel Collezionismo americano



La mostra nasce attraverso quella ricerca nel grande collezionismo della famiglia Guggenheim, che Luca Massimo Barbero esplicita fin da subito. Le culture di Europa e America sono così ancora a confronto, dopo la mostra dell’Action che entrava nel panorama statunitense, quest’anno si entra nel panorama dell’arte del trentennio dopo la seconda guerra mondiale.

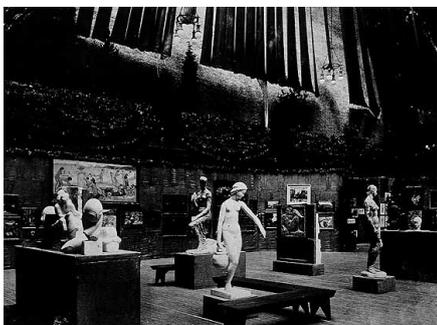
Come avvicinarsi al mondo del collezionismo? Anche un vecchio romanzo aiuta: Henry James è lo scrittore che Enzo Siciliano ‘usa’ per testimoniare quella curiosità dello sguardo che può accomunare settori diversi della cultura. “Una grande collezione di esperienze rende possibile i romanzi di James - e queste esperienze sono per lo più compiute in Europa e in Italia [...] James interpretò per intere generazioni di americani successive alla sua un famelico bisogno di andare oltre confine, passare l’Oceano [...]”

Anche Mark Twain aveva già offerto ‘resoconti’ del proprio peregrinare in Europa con *The Innocents Abroad* (1869). Ezra Pound, continua Siciliano in una interessantissima prefazione ad una recente mostra dai musei Guggenheim, sostenne che James fece ogni possibile sforzo per ‘rendere intelligibile l’America agli americani’, anche se i romanzi di James tendono ‘a decifrare, nel confronto con la sensibilità americana, cosa sia essere francese, inglese, italiano’.

Ecco che James aiuta, proprio con i suoi romanzi, a far sì che gli americani comprino arte europea, arte che costituisce un riferimento per la crescita e per la presa di coscienza dell’essere americani.

La relazione tra Europa ed America ritorna ad essere un momento importante della riflessione storica di una coscienza nuova, che comprende i collezionisti, ad esempio, quasi uscissero dalle pagine jamesiane di *The Portrait of a Lady* (1881).

James muore nel 1916, mentre quell’America vogliosa di Europa, che così riccamente era entrata nei suoi romanzi, determinava linee portanti di una nuova cultura, che si originava nella sinergia fra i due continenti. Erano anni densi di novità, di idee, di cambiamenti.



Gertrude Stein, ad esempio, collezionava avanguardie artistiche già da anni, abitando a Parigi, e facendosi circondare da Matisse come dal giovane Picasso. Ma a Parigi giravano anche i nuovi giovani artisti americani, desiderosi di rinnovarsi nelle novità delle avanguardie.

Parigi è una città decisamente importante per lo sviluppo delle nuove idee, ma non c'è solo Parigi.



Nel 1913 una mostra a Manhattan ospita l'episodio forse più impegnativo del dialogo tra Europa e America: l'Armory Show.

Alla soglia del primo conflitto mondiale, tra il 15 febbraio e il 15 marzo, si inaugura una mostra di milleduecentocinquanta opere di artisti dell'avanguardia europea, a partire da Ingres e Delacroix fino ad arrivare a Kandinsky, Duchamp,

Picabia e Brancusi, con artisti americani come Bellows, Hartley e Marin. Le reazioni furono allora enormi, poiché la mostra rompeva le convinzioni comuni rispetto all'idea di bello e stabiliva una nuova relazione tra l'arte americana e le avanguardie europee. La mostra fece scandalo e successo insieme, alcuni collezionisti non si tirarono indietro negli acquisti della nuova arte e gli americani viaggiatori, quelli con gli occhi di James, si resero disponibili alle libertà di nuove sperimentazioni.

Il collezionismo americano diventava così fondamentale alla costruzione di una contemporaneità con l'arte.

E sempre Enzo Siciliano ricorda la figura di Peggy Guggenheim come una jamesiana protagonista di *The Aspern Papers* (1888), che detiene su di sé un affascinante e un po' stregonesco mistero.

Peggy, la collezionista, il suo amare l'arte e gli artisti, ci accompagnerà, come un altro filo rosso, attraverso i "miei nuovi Pollock", i nuovi artisti veneti che la mostra modenese offre nel panorama europeo.

Il Collezionismo è espressione di un gusto, è segno di una promozione culturale e di una identificazione con l'opera d'arte, che attraversa l'opera d'arte in mostra. Ma il Collezionare aiuta anche un diverso atteggiamento davanti all'opera d'arte. Per diventare protagonisti. Per non rifiutare di vedere ciò che non ci aspettiamo di vedere, spesso ci si sente ripetere: lo non capisco, non mi interessa.

Come dice un famoso collezionista italiano, Giuseppe Panza di Biumo: "viaggio [...] con l'emozione della scoperta". "Nel 1954 avevo fatto un viaggio negli States, rimanendo affascinato dall'energia vitale di quel grande Paese che si manifestava anche in una cultura nuova, sulla quale il passato non pesava, tutto veniva costruito da chi era protagonista".

Questo atteggiamento, diventare protagonisti, è la condizione del viaggio in mostra, viaggio che permette di ascoltare l'opera, di farla scendere dal piedestallo, per entrare a dialogare con noi.

Talvolta, se vogliamo, con l'aiuto della 'guida'²²⁹, che è quella persona che accompagna gli occhi e i pensieri dei pubblici nelle vie dell'arte e degli artisti in mostra.

3 filo rosso, la materia-la forma²³⁰



“Più che scegliere o giustapporre impasti di colori diversi, al pittore spetterà applicare il suo impasto (ne basterà uno soltanto, il primo fango che gli capita) in certe maniere che devono essere espressive e imprimergli certi

²²⁹ 'GUIDA' è il termine comune con cui si designa la persona che in mostra conduce la visita guidata. Non è, in questo progetto, la definizione esatta, ma la si usa ugualmente perché chiarisce facilmente il ruolo. Il termine più corretto sarebbe EDUCATORE ALL'ARTE, perché la formazione dei/lle ragazzi/e è sia di base storico-artistica, che pedagogico-estetica.

²³⁰ Jean Dubuffet(1901 - 1985), *Miss Cholera*, gennaio 1946, Olio, sabbia, sassi e paglia su tela, 54,6 x 45,7 cm. Museo Solomon R. Guggenheim Museum, New York, Donazione, Katharine Kuh, 1972

movimenti che devono costituire un linguaggio, il più toccante e il più parlante dei linguaggi, non analitico come quello delle parole, ma tanto più immediato e spontaneo, tanto più ricco, svelando in tutta la loro vita, come un diagramma o un'iscrizione cinematica ottenuta per impressione diretta del gesto, i ritmi più intimi, i movimenti viscerali o circolatori che animano l'operatore, le correnti e gli impulsi che percorrono il suo essere. Al pittore non spetta tanto saper scegliere il colore dei suoi impasti quanto saper spalmare [...] ²³¹

La donna, *Miss Cholera*, è un ritratto inciso nel materiale, graffiato nei colori, visibile assolutamente da vicino nelle micro-attenzioni dello spago dei capelli o dei sassolini dei denti, è brutta, deforme, goffa, definita da una lotta tra materia e forma e da una nuova idea di un'arte che va verso "terre incognite, cariche di avventura e di meraviglia" (pag. 34 del catalogo della mostra). È un ritratto anti-regole, graffiato nei materiali come un preistorico segno rupestre, che avvalorava la ricerca nell'elementarietà della materia primaria, ricerca che va oltre l'indagine già fatta nel mondo selvaggio e primitivo dalle prime avanguardie di inizio secolo.

È con questa opera che si inizia, in mostra, ad entrare nella necessità di Dubuffet verso i meccanismi della mente umana che fanno graffiare una roccia, incidere un sasso, manipolare della sabbia, creare dei simulacri, degli idoli, delle immagini, a qualsiasi livello, senza una coscienza artistica, senza una coscienza di creare un'opera d'arte.

Qual è questa necessità? Per rispondere Dubuffet ha dovuto spostare la sua ricerca da tutto quello che è manipolato con troppa intelligenza, con calcolo, con visione, quindi artificialmente, al mondo della follia, a quell'*Art Brut* che lancia una sfida alla cultura dei dogmi. Dubuffet vuole capire il sistema dell'opera dei pazzi, dove non c'è confine tra realtà ed immaginazione, tra conscio ed inconscio, tra fisico e psichico, esplorando i metodi di alcuni artisti folli. Lo stesso Dubuffet ci aiuta: "Amo il poco, amo l'embrionale, il mal lavorato, l'imperfetto, il miscuglio, preferisco i diamanti grezzi nel loro filone minerario e con macchie [...] nutrirsi delle

²³¹ Dubuffet Jean, *Le note per i fini letterati*, Gallimard, Paris 1946, pag. 37

iscrizioni, dei tracciati istintivi, rispettare gli impulsi [...] Si devono sentire l'uomo e le debolezze e le balordaggini dell'uomo in tutti i dettagli del quadro. Come gli imprevisti particolari dei materiali usati, gli imprevisti della sua mano.” (pag. 53 del catalogo curato da Luca Massimo Barbero, 2006)

E un primo output con la materia...



La materia è il nostro riferimento, una materia che Dubuffet fa parlare con una forza ed un'energia permessa ad un occhio che si deve avvicinare tantissimo all'opera.

Per vedere il particolare, l'infinitamente piccolo, la 'grammatura' di una superficie ricca proprio nelle dimensioni minime.

L'attenzione alla materia ci permette due considerazioni: una generale rispetto a quel mondo della preistoria spesso evocato dalle opere e dalle parole, una particolare ambientata a Modena, in quella *summa* del pensiero medioevale che è la Cattedrale.

Il duomo di Modena torna in questo contesto di dialogo attraverso la ricerca



dei materiali che la cattedrale testimonia, perché il Medioevo costruisce l'edificio più importante della comunità scegliendo prima le pietre che dovranno formare il perimetro.

Non c'è l'intonaco a

coprire la pietra, che invece racconta una altissima perizia nella facciata di questo Duomo: nella foratura di trifore sopra il protiro di ingresso, nel grande rosone che illumina la navata centrale, nei contorni degli spioventi del tetto, solo per citare le cose più evidenti.

Dobbiamo vedere da vicino i particolari. Solo così entriamo nella fabbrica del mondo medioevale.

Il materiale è la partenza per questi abilissimi artigiani, che cercano sempre di usare ciò che il Territorio offre, segno, questo, di una cultura delle risorse.

L'anomalia 'preziosa' del Duomo modenese è nel conoscere il nome dell'architetto che progettò l'edificio, Lanfranco, perché il cantiere medioevale della cattedrale è legato ad un lavoro di equipe che mai ci lascia i nomi, ma solo i risultati, gli edifici. Questo è un segno di anticipo sui tempi del modello comunale che Modena racconta proprio nell'epigrafe in facciata, che reca il ringraziamento nei confronti di quel Lanfranco, architetto, che ha progettato e diretto la costruzione.

Un altro architetto, nostro contemporaneo, Mario Botta, ci ricorda l'importanza di sapere guardare i materiali:

“Le pietre parlano, cantano, raccontano.

Le pietre pregano. Le pietre non sono amorfe, ma narrano il momento in cui vengono modellate dalla mano dell'uomo [...]”

La mostra avvicina il nostro occhio a tanti materiali, spesso per noi inutili, come la sabbia, i sassi, carta metallizzata, sacchi, plastica, lamiera, catrame. Materiali che neanche ci accorgiamo che esistono.

4 filo rosso, la materia creatrice



Così si racconta in un testo datato 9 luglio 1983, in *Catalogue des travaux de Jean Dubuffet, fasc. XXXVI, Mires*, Editions de Minuit, Parigi, 1988:

“Non credo più al vecchio inventario delle figure nella cui

forma si vuole confinare il mondo [...] Voglio rimettere le cose al loro punto di partenza, al loro punto zero, prima dell'istituzione di qualsiasi vocabolario [...] Voglio trasferire la mia visione di ciò che ci circonda in un registro tutto diverso, ormai voglio vivere in una realtà di ricambio. Non voglio più che mi sia data, la realtà, voglio farla a mio piacimento”.

232



Alcune osservazioni di Daniel Abadie, contenute nel catalogo della mostra allestita in occasione della Biennale del 1984, nel Padiglione francese, permettono di entrare nelle 'rivoluzioni' dei linguaggi che Dubuffet inventa. Che sia indagine sulla materia, materia senza valore, o ricchezze di tessiture dove il gesto sembra imbrigliarsi, o frettolosi segni dal senso incomprensibile,

Dubuffet crea luoghi indeterminati, concetti psichici di uno spazio, dirà sempre Abadie, che partecipano ad una visione metafisica.

D'altronde McLuhan aveva già esortato ad una nuova attenzione, posta dalle invenzioni tecnologiche dei primi anni del XX secolo, attraverso il suo motto 'L'arte è un messaggio'.

“Non meno che di un pittore, le opere di Jean Dubuffet sono in effetti di un filosofo, non amico della saggezza, bensì del delirio, e tuttavia saggio come i primi filosofi [...] Tutta l'opera di Dubuffet è meditazione sul reale, tentativo di sorprenderne l'iniziale violenza [...]”

²³² La Venere di Villendorf (23.000 a.c.) , Conservata al Museo di Vienna

Un nuovo output, la materia-forma...



Se l'arte dell'informale è un'arte della messa in forma, un'arte che insiste sull'emergenza della figura umana, riusciamo meglio ad entrare in questo mondo richiamando ai nostri occhi una 'forma' umana che emerge dallo sfondo della pietra in modo simile. Il Medioevo nella lastra di Wiligelmo e l'operazione di Dubuffet nel far emergere la figura hanno contatti nel linguaggio breve, incisivo, essenziale, fatto di masse plastiche fortemente sintetizzate nel racconto dei due artisti.

Le storie della Genesi sono episodi chiari, schematici, inquadrati in una simmetria che Dubuffet evita, ma dove la figura emerge dalla superficie con violenza, con la forza di un Testo Sacro ordinato in una sequenza semplice (con un uomo brutto, deforme, significativo di un uomo peccatore) o con la forza aggressiva di una figura rozza, che ritrova nel materiale *brut*, nel materiale semplice, non raffinato, quello vero, nella paglia, nella sabbia le sue radici folli. I personaggi di Dubuffet sono macabri, sono personaggi assolutamente grotteschi, che richiamano soprattutto l'arte dell'Europa del centro e del nord. Ensor, ad esempio.

Abbandoniamo, in questi trent'anni d'arte del secondo dopoguerra, il sistema della forma classica del nostro Rinascimento, i modelli di Piero della Francesca non esistono più nello spazio di questa arte. A quella certezza e positività di una storia fondata sull'uomo fa da contrappunto la storia terribile di una Seconda Guerra Mondiale e di un uomo in crisi esistenziale.

5 filo rosso, Dubuffet²³³ / Duchamp²³⁴



Certamente quest'arte dei segni afferma una certa 'parentela', come dice Gillo Dorfles, con le scritture orientali. Già con l'*art nouveau* si era avuto un forte influsso orientale sull'arte europea. Anche nel guardarla è meglio avvicinarsi, tanto come si fa con i mosaici.

Ma anche l'attenzione iniziale di Dubuffet per tutto ciò che era prodotto da i pazzi, intesi come creatori di oggetti fatti con immediatezza e senza il filtro della razionalità, è una ricerca che valorizza quell'*art brut*, come *insania pingens*, arte non colta, intesa come valore conferito all'oggetto trovato (nel senso usato da Duchamp di ready-made).



Ecco un punto di incontro: l'oggetto di Duchamp, nella Collezione di Peggy Guggenheim a Venezia (la *Boîte-en-valise* del 1941, esposta a Modena due anni fa), incontra l'oggetto di Dubuffet, in mostra temporanea a Modena, nel Foro Boario, con

esiti molto diversi. Questo è un nuovo dialogo.

Ma non solo.

L'interesse per l'arte non-colta ha una lunga tradizione, a cominciare da Rimbaud:

“Le celebrità della pittura e della poesia moderna le trovo ridicole. Mi

²³³Dubuffet Jean(1901 - 1985), *Brunetta dal volto carnoso (Châtain aux hautes chairs)*, agosto 1951, Materiali vari a base di olio su tavola, 64,9 x 54 cm, Collezione Peggy Guggenheim, Venezia

²³⁴Duchamp Marcel, *Scatola in una valigia (Boîte-en-valise)*, 1941, Valigia in pelle contenente copie in miniatura, riproduzioni a colori e una fotografie di opere dell'artista con aggiunte a matita, acquerello e inchiostro, 40,7 x 37,2 x 10,1 cm, Collezione Peggy Guggenheim, Venezia

piacevano i dipinti idioti, soprattutto scenari, teloni di saltimbanchi, insegne, illustrazioni popolari”.

L'*art brut* è per Dubuffet quello che l'arte negra era stata per Picasso e per Braque. “Tutto il pensiero moderno utilizzato dalle avanguardie è attraversato dall'elogio della follia, da Nietzsche a Marinetti a Bréton, ma è naturalmente quest'ultimo il riferimento più diretto di Dubuffet.” (Augusta Monferini, catalogo della mostra, 1989)



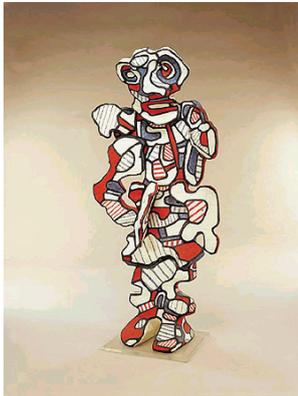
6 filo rosso, dalla terra al rosso-blu



L'invenzione di forme nuove, l'utilizzo di materiali accantonati dalla tradizione e l'annessione di mezzi espressivi insoliti sono stati accompagnati da una ricerca di modelli di riferimento.

Jean Dubuffet adotta nel 1944 uno stile in parte ispirato ai graffiti. Egli ama l'embrionale, il malformato, l'imperfetto, l'ibrido, intendendo nutrirsi di “impronte, delle tracce istintive” onde “assecondare le pulsioni, i moti ancestrali della mano umana quando traccia i propri segni.”

I materiali più disparati, dalla terra al carbone, dalla carta stagnola fino alle lische di pesce, sono la forza dell'arte di Dubuffet, un'arte rozza e brutale, vicina alle espressioni artistiche dei pazzi.



Piccoli segni con una biro blu e rossa: un inizio casuale per un ciclo di opere di Dubuffet fatte di colore rosso e blu. È il ciclo dell'*Hourloupe*, nome che Dubuffet dà a questa serie di opere fatte di segni blu e rossi. È una parola enigma, che unifica tante opere attraverso una scrittura schematica, irregolare, che prolifera su sé stessa fino a disorientare. Fino al 1962, Dubuffet si era legato alla

natura (come si vede in alcune opere nelle prime sale), ma con questa invenzione entra in scena l'uomo tecnologico, entra un mondo fatto non più di materia ed istinto, ma di oggetti e relazioni. La rappresentazione può configurare un mondo alienante che si rifugia nella ripetitività di un segno-schema, quasi un ideogramma che si conforma in un groviglio inarrestabile.

L'Hourloupe rappresentò per l'artista una grande utopia, che diede luogo a progettazioni ardue e complicate, come interi complessi architettonici, una sorte di ricostruzione dell'universo in chiave "*Hourloupe*".



L'elemento unificante di questa fase è una "scrittura fluida, irregolare, incessante, tesa a disorientare "a far perdere il Nord", quasi un incessante *logos*, che ben presto dal foglio e dalla tela straripa nello spazio invadendolo di sculture, oggetti,

monumenti.

È il meraviglioso caso di *Nunc stans*, i tre pannelli di più di 8 metri di lunghezza esposti nel Foro Boario a dialogo con un'altra opera dello stesso periodo, *Bidone l'Imbroglione* (*Bidon l'Esbroufe*)

...blu...diversi



“Io gli ho detto: del blu. Voglio sognare un cielo tutto blu [...]e sai una cosa? [...] Il cielo era stato operato di appendicite! [...] una grande cicatrice rossa in mezzo al blu. [...] Mi sono avvicinata alla cicatrice. Camminando piano. I miei piedi lasciavano delle impronte, come la punta delle dita su un palloncino [...] e sono passata dall'altra parte [...] dall'altra parte del cielo.[...] Papà, sai cosa c'era dall'altra parte del cielo?”²³⁵

Un padre e una figlia giocano insieme ad inventare una storia guardando dei quadri. Pennac illustrato da Mirò, Mirò raccontato da Pennac. Dodici celebri quadri di Mirò illustrano un fantastico viaggio di una bambina al di là del cielo.

È un gioco ricco di poesia e di creatività, che può rispondere ad alcune domande che la mostra ci pone.

Attraverso un COLORE.

Come faceva Bruno Munari, perché a volte basta solo un nuovo colore e la storia si modifica.



“La storia di Cappuccetto Rosso è nota ai bambini di tutto il mondo. Meno conosciuta è la storia di Cappuccetto Verde e meno ancora quelle di Cappuccetto Giallo e di Cappuccetto Blu [...] Fa un freddo cane e il mare è blu. La mamma di Cappuccetto Blu si chiama Blua e abita nell'isola Bluetta perché è la guardiana del faro. La nonna Celestina abita sulla riva del mare ed è una brava pescatrice[...]"²³⁶

Cappuccetto Blu è una nuova fiaba.

Cambia solo un colore.

²³⁵ Mirò Jean, Pennac Daniel, *il giro del cielo*, Salani editore, Milano 1997, pag. 6

²³⁶ Munari Bruno, (a cura di), *Cappuccetto rosso verde giallo blu e bianco*, Einaudi Ragazzi, Trieste 1993, pag. 47

La nostra tradizione culturale ci dà certezze e paure, ci impedisce, talvolta, di guardare al nuovo, così come di inventare nuove cose cambiando solo il colore.

Un altro esempio di invenzione con il colore e l'arte è "La ragazza in blu" di Susan Vreeland, un romanzo fedele allo spirito del grande Vermeer, che utilizza magnificamente l'arte per catturare la vita, come dice la quarta di copertina del libro edito da Neri Pozza nel 2003.

"Esaminò il dipinto, soffermandosi su dettagli di splendida previsione, segni della maestria del suo pennello. Là in alto, trovò conforto nella levigatezza vetrosa del teto di ardesia blu della porta di Rotterdam e si compiacque della consistenza sabbiosa dell'imasto sulle tegole dei tetti in primo piano. Sì. Ma si trattava solo di successi casuali?"²³⁷

Blu "Modena"- Blu "Guggenheim"



"Penso che un dipinto sia più simile al mondo reale quando è ricavato dal mondo reale" (Robert Rauschenberg)



Per l'artista del XX secolo il mezzo è già latore di un messaggio. Il colore diventa importante, come nel Medioevo, perché i materiali possiedono un loro valore intrinseco e un loro significato simbolico. La sostanza dell'arte non è più uno strumento sottomesso all'immagine, la scelta medesima dei materiali può trasmettere un messaggio.

Una piccola storia del colore aiuta ad entrare nel mondo delle invenzioni di questi artisti, come ci racconta Philip Ball.

²³⁷ Vreeland Susan, *La ragazza in blu*, Neri Pozza editore Vicenza 2003, pag. 142

L'oltremare, il vermiglione e l'oro furono la gloria della tavolozza medioevale, in una cultura che equiparava il prezzo al pregio, dove non poteva non esistere una tendenza a riservare una posizione privilegiata a queste tre tinte fondamentali. Il pigmento dell'oltremare in particolare è un colore molto prezioso, dal momento che deriva da un composto di minerali difficilmente reperibile in età medievale, l'azzurrite.

La veste della Vergine, tradizionalmente blu, colore legato alla simbologia del celestiale e allo spirituale per eccellenza, testimonia il pregio dell'oltremare, sia nel senso di virtù che in quello di ricchezza. Troviamo un esempio in un contratto del 1417, in cui si incarica un pittore di eseguire una pala d'altare raffigurante la Vergine "con colori preziosi e specialmente oro fino, blu oltremare fino e lacca fina".

Non solo nel Medioevo le nuove invenzioni di pigmenti permettono scelte nuove. Klein, artista del XX secolo, adorava la ricchezza delle polveri asciutte ma riconosceva che queste venivano impoverite quando erano amalgamate con legante per dar luogo ad una vernice. Cercava l'intensità del colore puro.

Trovò la soluzione aiutato da un produttore di materiali per Belle Arti: una resina che poteva esser diluita mescolandola con etanolo e acetato d'etile. Risultato un aspetto opaco, che usò per creare superfici monocrome di colori spettacolari. Per lui l'impegno tecnologico necessario per realizzare questo blu era un mezzo per raggiungere un fine concettuale. Brevettò l'"International Klein Blue".

La serie di tele blu, tutte identiche ma con prezzi diversi, corrispondeva al valore diverso che l'opera aveva richiesto, non al suo aspetto esteriore.

In mostra troviamo molte opere che utilizzano blu diversi: soprattutto Carla Accardi espone una magnifica danza di blu che ricordano una danza universale di Matisse, solo che gli accordi cromatici qui formano tutta la dimensione dell'opera. Cerchiamo il BLU in mostra: anche un gioco può aiutare.

Passaggi del colore: dall'astrattismo al dinamismo



“La fisica di questa epoca, per la prima volta, esprime la natura per mezzo della dinamica” [...]”con il passaggio dall'astrattismo al dinamismo”. Manifesto Blanco, 1946

Queste due opere sono gli accessi ad una nuova sezione della mostra. La citazione dal primo manifesto di Fontana e dei suoi allievi dell'accademia a Buenos Aires ricorda l'entusiasmo nei confronti di un nuovo spazio. Quale spazio? Quello ad esempio di due magnifici guardiani di un pensiero esaltante: a sinistra, nella carta metallizzata con cui Dubuffet inventa un nuovo pianeta; a destra, nella domanda mai conclusa, dietro una porta chiusa o dentro la ricca trama di un terreno.

Come Dubuffet pensa la Sostanza astrale? E cosa c'è dietro a questa porta chiusa di Dubuffet?



‘Dietro’:

si possono vedere altri due grandi artisti, Lucio Fontana che apre ancora di più l'incognita su di un mondo inconoscibile e Alberto Burri che propone una raffinata elegia di un mondo spezzato.



7 filo rosso, le "etichette"

INFORMEL
 Populierung und Wandel
 Herausgegeben von Hans ABBAS



Museum am Ostwall Dortmund

Un'altra curiosità può nascere dal termine "INFORMALE", che da solo fornisce una notevole letteratura. Il termine è stato inventato da Michel Tapié, a proposito dei disegni di Bryen. Ma già Jean Paulhan nel 1962 ricorda che "Tuttavia uno dei giovani pittori della scuola, Lapoujade, propone saggiamente di chiamarla piuttosto formale. Ma non bisogna esigere troppo da una parola, ed è già bello che questa evochi- fosse pure per antifrasi- la realtà di cui si tratta."



Questa 'etichetta' come dice Yve-Alain Bois è stata criticata aspramente dai principali interpreti dell'arte cosiddetta informale, Fautrier Dubuffet e

Wols. Dubuffet ad esempio scrisse una lettera indignata a Michel Tapié, dopo aver ricevuto una copia del suo *Un art autre*, “il farmaceutissimo libro manifesto che nel 1952 lanciò l’informale come movimento.”

Ma allora questi artisti sono artisti informali? Bois dà tre risposte. La prima è legata alla reticenza dei tre artisti rispetto alla prosa ‘arruffata’ di Tapié. La seconda è determinata dall’essere questa pittura piuttosto informe (pittura con assenza di concetto). La terza è la relazione possibile tra informe e informale.

L’arte dell’informale, secondo Bois, è un’arte della messa in forma, un’arte che insiste sull’emergenza della figura umana. “Qualsiasi superficie chiede di essere diversificata” scrive Dubuffet nelle sue *Note per fini letterati* (1946): questa è l’esigenza a cui obbedisce rigorosamente la sua opera dipinta e grafica successiva. Partendo dall’informe, quindi, si arriva all’immagine: questo processo accomuna molte opere di Dubuffet quasi in similitudine alle crepe sui muri che scoprivano figure inattese per Leonardo.

Di fatto la vera difesa dell’arte informale arriverà da Sartre. Sartre rifiuta l’idea “secondo cui l’artista realizza sulla sua tela un’idea o un’immagine che aveva prima in testa” (ne *L’Immaginario* del 1940)

“Si pensa allora che ci sia stato passaggio dall’immaginario al reale. Ma questo non è affatto vero.



Ciò che è reale, non bisogna mai stancarsi di ripeterlo, sono i risultati dei colpi di pennello, l’impasto della tela, la sua grana, la vernice che si è passata sui colori...Ora precisamente tutto questo non è affatto l’oggetto di apprezzamenti estetici.” (J. P. Sartre)

Altro termine che accomuna alcune opere in mostra a Modena è *art brut*. Lo stesso

Dubuffet ne dà descrizione. “Noi intendiamo con ciò opere eseguite da persone prive di cultura artistica, nelle quali il mimetismo, contrariamente a quanto accade negli intellettuali, ha dunque scarsa o nessuna importanza, dal momento che i loro autori attingono tutto quanto (soggetti, scelta dei materiali adoperati, mezzi di trasposizione, ritmi, modelli di scrittura, ecc.) dal fondo di sé stessi e non dagli stereotipi dell’arte classica o dell’arte alla moda. Noi assistiamo qui all’atto artistico assolutamente puro, bruto, reinventato dall’autore nella totalità delle sue fasi, muovendo unicamente dai propri impulsi.”

L’istinto anticulturale di Dubuffet gli fa apprezzare, nell’arte, le condizioni di naturalità, come istinto, passione, capriccio, violenza, delirio.

Per cui l’*art brut* non può essere definita come un movimento, ma come uno studio, una ricerca che si fonda sull’autore, non su indizi stilistici.



Nelle pagine scritte da Tapié (qui nella foto a sinistra) per la monografia di Dubuffet troviamo:

“Ritroviamo in Dubuffet, con tutta l’attrattiva dell’attualità, tutto il fascino magico-incantatorio di quei segni riccamente elementari [...] graffiti delle caverne e dei dolmen.[...]”

Dipingere muri, pietre, superfici miste di argilla e paglia, gessi, cementi, decrepitudini e graffiti, lo conduce [...] a intraprendere una ricerca in cui la materia ha il sopravvento sul colore, in cui il colore non esiste se non in quanto la materia lo richiede [...] cioè al problema del colore si è sostituito il problema della materia; il pittore allora [...] (fa) opera magica di incantatore asservendo alla sua volontà certi elementi del mondo che per ragioni sue particolari trova desiderabili. [...]”

Non solo Modena, non solo Roma (dove le Scuderie del Quirinale hanno aperto, nel 2005, una mostra su “*Burri. Gli artisti e la materia. 1945-2004*”), anche l’Europa guarda ora questa arte del secondo dopoguerra.

A Londra alla Tate Modern è stata aperta una mostra, fino al 26 febbraio 2006: *Beyond Painting: Burri, Fontana, Manzoni*, un evento particolarissimo anche nella durata, un anno, con un allestimento che ha narrato la ricerca artistica italiana nel sistema culturale degli anni del secondo dopoguerra, investendo non solo l'Italia, ma anche Europa ed America.

La varietà di tematiche, da quella materica allo spazialismo, denota infatti un fervore culturale che oggi più che mai va portato alla ribalta internazionale, facendo dell'arte italiana non una storia di singole personalità isolate, bensì inserite in un raffronto più articolato e complesso. La posizione importante assunta da questi tre artisti può essere una delle significative chiusure all'etichetta di INFORMALE, che la mostra modenese offre con tre opere su bianco:

Un *Achrome* del 1958 di Manzoni, un *Tutto bianco-Cretto bianco* del 1973 di Burri ed un *Concetto spaziale (Attese)* del 1965 di Fontana: ancora una volta un colore come inizio di una storia.

8 filo rosso, l'area del collezionismo di Peggy Guggenheim

La mostra continua, dopo la grande attenzione rivolta al maestro Dubuffet, insieme all'Europa. E all'Italia, in particolare, la ricerca curatoriale dedica uno spazio importante. Scegliamo qui di fermarci sull'area italiana, senza toccare altri importantissimi artisti e gruppi, come Tàpies, CoBrA, hartung, Soulages, con alcune incursioni specifiche a Venezia, nel collezionismo di Peggy Guggenheim. Oggi la Collezione Peggy Guggenheim di Venezia è una delle cinque sedi internazionali della Fondazione Solomon R. Guggenheim di New York.

L'arte a Venezia con Peggy Guggenheim è rappresentata dalla città stessa, dal Veneto, dai suoi artisti, dalla cultura e dal territorio veneto, che entrano

nella vita e nella collezione di Peggy, da quando, soprattutto, risiederà a Palazzo Venier dei Leoni, dal 1949 alla morte, nel 1979.

“Una società attiva culturalmente è «segnata» indelebilmente da una traccia spesso invisibile ai più, lasciata proprio da questi avvenimenti, da quelle personalità che in arte si sono impegnate, nel rischio e nel successo, nella lotta cosciente o in un sogno caparbio e meraviglioso, che le ha condotte attraverso la storia più recente.”²³⁸.

Gli artisti veneti e veneziani, collezionati da Peggy, sono proprio indicativi della volontà di una collezionista di scoprire, di capire, di riconoscere culture e artisti anche molto diversi tra loro.

Così come diversi tra di loro sono Peggy e lo zio Solomon R. Guggenheim, testimoni di due gusti del collezionare: Peggy cresce l'idea di 'dover comprare un'opera al giorno' attraverso i consigli di amici esperti d'arte, ma soprattutto attraverso una ricerca ed un intuito personali.

Lo spirito curatoriale che anima Hilla Rebay, la grande musa di Solomon Guggenheim, che sceglie e gestisce le opere del fondatore della raccolta, è molto lontano dallo spirito collezionista della nipote Peggy. Il grande disprezzo di Hilla Rebay è per le scelte di Peggy relative al surrealismo e a



molte forme di espressione artistica figurativa. La Rebay colleziona principalmente opere di artisti 'astratti', impegnata nella riflessione spirituale dell'arte, kandiskyana convinta, anche se nel '37, quando nasce la Fondazione Guggenheim, America ed Europa vivono già da tempo i ritorni

alla figurazione e al realismo. Peggy è sintetizzabile in questa sua affermazione: "Indossai un orecchino di Tanguy ed uno di Calder, per dimostrare la mia imparzialità tra l'arte surrealista e quella astratta".

Nel 1949 la collezionista americana apre al pubblico una mostra di sculture nel giardino di Palazzo Venier dei Leoni, acquistato un anno prima per diventare la sua residenza stabile.

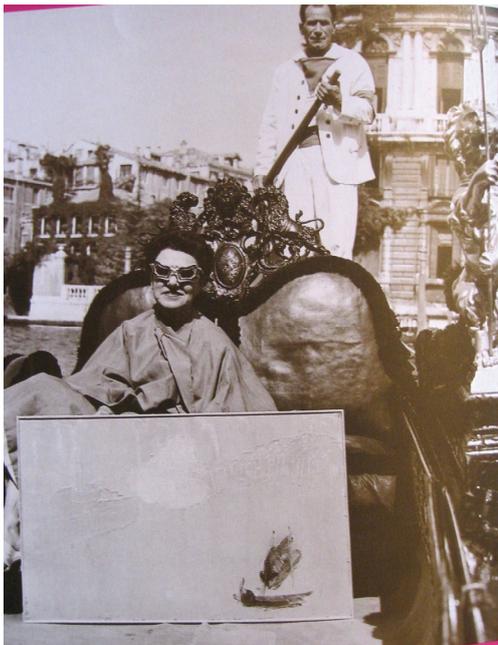
²³⁸ Barbero Luca Massimo, *L'officina del contemporaneo, Venezia 50-60*, Venezia, Charta 1997, pag. 13

9 filo rosso, “i miei nuovi Pollock”



La ricostruzione dell'interesse di Peggy Guggenheim nei confronti dell'arte italiana, ora esposta qui a Modena, è attentamente indagato nel saggio di Luca Massimo Barbero, contenuto nel catalogo della mostra (da pag. 171 a pag. 187).

Le opere di Vedova, Santomaso, Tancredi, Bacci costituiscono un nuovo approfondimento nell'informale italiano e, contemporaneamente, nel gusto della collezionista americana.



Senza confini, come Peggy ha testimoniato collezionando Pollock insieme a Santomaso o Vedova, cioè amando la novità, sia che nascesse dalla tradizione dei disegni sulla sabbia degli indiani d'America, sia che nascesse dalla tradizione dei Bellini, Giorgione o Canaletto.

Due aspetti sono tipici di tutte le avanguardie artistiche: l'arte di Pollock o Santomaso o Tancredi non dialoga con il pubblico, ma rompe con abitudini e tradizioni, modificando le relazioni secolari tra artista e fruitori. È la stessa provocazione che Tàpies ricorda nella ricerca di “un certo shock nello spettatore al fine di fargli trasformare la sua visione del mondo.” (pag. 232)

Inoltre quest'arte ribalta una coscienza culturale di secoli di prospettiva e di mimesi, eliminando la narrazione ed il contenuto oggettivo. La novità è questa grande rottura con il passato e con le committenze del passato.

L'artista parla, l'arte è, non racconta più. Un breve orientamento storico nelle avanguardie artistiche è necessario.

Se per avanguardie si intendono tutti quei movimenti artistici che, come dice Mario De Micheli, rompono con la tradizione, il centro culturale di inizio secolo di queste proposte è Parigi.

In Italia è il futurismo la grande avanguardia che Marinetti codifica nel Manifesto del 1909, non a caso uscito su un quotidiano, *Le Figaro*, a Parigi. A Venezia è il liberty di Ca' Pesaro, quello legato alle Secessioni viennesi, a emergere fino al 1920. Ma a Venezia la novità deve fare i conti con i valori pittorici, il senso della luce, una natura vista come atmosfera.

Insomma con i Giorgione i Tiziano i Tintoretto nonché Guardi e Canaletto. Quindi anche il futurismo non può vivere in questa città.

Gli artisti che si oppongono all'arte di Accademia e Biennale (quella Biennale che faceva 'sgattaiolare dentro' come diceva Nino Barbantini qualche giovane per sbaglio) formano la seconda generazione di Ca' Pesaro, che dal 1898 viene donata al Comune di Venezia dalla duchessa Felicita Bevilacqua, vedova del generale La Masa, "a profitto specie di giovani artisti ai quali è spesso interdetto l'ingresso nelle grandi mostre". Fino al 1930 almeno la Fondazione Bevilacqua-La Masa fa pendant con la Biennale. Dopo ci sono gli anni del controllo fascista [...] e anche Barbantini si ritira.

Tancredi ad esempio



Al feltrino Tancredi è riservata una speciale attenzione nella mostra, perché si può seguire un itinerario puntuale dalle bozze alle composizioni, dai movimenti spaziali del puntino ai Paesaggi di spazio, dal desiderio di rinnovamento che Venezia incarna con la figura di Peggy all'adesione al movimento spazialista, organizzato da Carlo Cardazzo a Venezia ma con 'la paternità intellettuale di Lucio Fontana', come dice nel catalogo il curatore (pag. 177)

“Ho impiegato una forma molto semplice per controllare lo spazio: il puntino. Il punto è l’elemento geometrico meno misurabile che ci sia, ma il più immediato da ideare; un punto dà l’idea del vuoto da tutte le parti, di dietro, ai lati, davanti; qualunque punto realizzato formalmente è geometria, qualunque forma relativa alle dimensioni del mio quadro ha per legge il vuoto da tutte le parti [...] Penso che nei miei quadri si veda che lo spazio è curvo.” (catalogo della mostra pag. 180)

La ricerca di Tancredi elabora un nuovo alfabeto di segni che cerca con forza di conquistare quella nuova idea di spazio, che tutta lo mostra temporanea ci narra.



Soprattutto Fontana dialoga in sintonia con Tancredi.

E la mostra ci permette questo incontro con facilità, basta vedere una Composizione di Tancredi e un Concetto spaziale di Fontana.

La ricerca della conquista dello spazio, attraverso l’uso di puntini diversi, affiora nella sala di Tancredi, a cui ci si avvicina meglio con l’aiuto di Peggy, mentre la ricerca di Fontana è la conquista una nuova arte senza ‘forme fisse’, con lo studio di ‘unità di forma e spazio’.

I manifesti dello spazialismo trovano nel linguaggio del Barocco alcune analogie per una rappresentazione dello spazio costruito insieme alla nozione di tempo: la conquista berniniana di uno spazio ellittico per la piazza del Vaticano assume il ruolo di spazio irregolare della fantasia per un uomo davanti ad un universo che Galileo offre in modo rivoluzionario, rispetto alle convinzioni precedenti.

“Mentre gli scienziati studiano nuovi mezzi nel tentativo di conquistare lo spazio che circonda il nostro mondo come un pugno enigmatico, Tancredi, con la sua pittura, crea una nuova filosofia poetica per coloro che non

posseggono né telescopi né razzi: quanto fortunati noi che abbiamo tali cristallizzazioni da trasportarci sani e salvi verso altri mondi.” (Peggy Guggenheim, pag. 180)

Una visione “galattica” scrive il curatore e nello stesso tempo naturale.

Un forte legame ha Tancredi con il movimento spazialista, di cui qui si cita l’ultimo dei Manifesti, quello distribuito durante una trasmissione sperimentale della RAI-TV di Milano, il 17 maggio 1952.



“Noi spaziali trasmettiamo, per la prima volta nel mondo, attraverso la televisione, le nostre nuove forme d’arte, basate sui concetti dello spazio [...]. La televisione è per noi un mezzo che attendevamo come integrativo dei nostri concetti. Siamo lieti che dall’Italia venga trasmessa questa nostra manifestazione spaziale, destinata a rinnovare i campi dell’arte. [...]

Noi spaziali ci sentiamo gli artisti di oggi, poiché le conquiste della tecnica sono ormai a servizio dell’arte che noi professiamo.”

Milano, 17 maggio 1952

Gli artisti firmatari: Ambrosini, Burri, Crippa, Deluigi, De Toffoli, Dova, Donati, Fontana, Giancarozzi, Guidi, Joppolo, La Regina, Milani, Morucchio, Peverelli, Tancredi, Vianello.

Il fascino esercitato dalla ricerca scientifica nello studio planetario ritorna spesso, prima e dopo Galileo. Ma non è solo ricerca scientifica.

La rappresentazione musicale *Armonia del mondo* di Paul Hindemith, opera mistica del 1957, è esplicitamente basata sul libro di Keplero e oggi ricordata da Piergiorgio Odifreddi nel suo “Il matematico impertinente”:

“Con otto personaggi che rappresentano i corpi celesti: Keplero la Terra, la sua strana madre (che finì processata per stregoneria) la Luna, sua moglie Venere, l'imperatore il Sole, e così via. A ciascuno di essi è associata una tonalità, i cui rapporti riflettono le distanze fra i corpi celesti, e le cui modulazioni corrispondono ai movimenti reciproci. [...] Fino alle astronavi di *2001: Odissea nello spazio* di Arthur Clarke”²³⁹.

10 filo rosso, ancora “i miei nuovi Pollock”



Giuseppe Santomaso e la cultura artistica veneziana

“Sono veneziano per la fiducia che nutro nella ricerca e nel nuovo, quando è frutto della storia e dell'impegno lungo del lavoro.”²⁴⁰

È Giuseppe Marchiori il primo a segnalare criticamente Santomaso, dopo un incontro avvenuto alla Bevilacqua-La Masa nel 1932. E Santomaso è uno dei giovani ribelli di Ca' Pesaro, quando dipinge richiamandosi all'esperienza della Scuola parigina e all'espressionismo della Scuola Romana, verso l'antinaturalismo delle avanguardie europee.

Venezia, durante la seconda guerra mondiale, è luogo d'incontro di artisti ed intellettuali rifugiatisi in Veneto e diventa la città del triangolo artistico Roma-Milano-Venezia. Nel dopoguerra è Venezia uno dei principali luoghi di raccolta dell'arte moderna in Italia. È a Venezia che si fondano i due movimenti più significativi dell'Italia di quel tempo: la Nuova Secessione artistica italiana e il Fronte Nuovo delle arti, che ha tra i suoi fondatori ben tre veneziani, Pizzinato, Santomaso e Vedova. Insieme a questi due

²³⁹ Odifreddi Piergiorgio, *Il matematico impertinente*, Longanesi & c., Milano 2005, pag. 282

²⁴⁰ Santomaso Giuseppe, dichiarazione un anno prima della morte

movimenti Venezia vede aprire la Galleria del Naviglio di Carlo Cardazzo e la Galleria del Cavallino, che diventano luoghi d'esposizione internazionale, insieme alla casa che Peggy acquista nel 1947. Nel 1948 riapre, infine, la prima Biennale del dopoguerra.

Il credo progressista dell'arte è possibile solo innescando stretti rapporti con l'avanguardia internazionale, che vede in Italia due poli: quello del concretismo astratto e quello del realismo sociale, sostenuto dai comunisti.

Santomaso ad esempio opta per una via di mezzo tra forma astratta senza contenuto e realismo influenzato ideologicamente, scelta legata alla lezione cubista, quella lezione 'sintetica' che nel 1912-13 Braque adottava non tanto nella scomposizione dell'oggetto ma nell'analisi degli strumenti artistici e della loro capacità di incidere sulla realtà.

I viaggi iniziati dal '37 in poi motivano Santomaso ad atmosfere cubiste, nel senso di ricostruzioni della realtà in modo non descrittivo.

Nel 1946 il Fronte Nuovo delle Arti era il fatto artistico più importante del dopoguerra in Italia. Il Manifesto venne sottoscritto a Palazzo Volpi il 1 ottobre 1946, avendo come firmatari, oltre a Santomaso, Birilli Borlotti Viani Pizzinato Vedova e Tassinari, con Marchiori segretario, Cavicchioli e Alberto Rossi.

“Undici artisti italiani, sostituendo all'estetica delle forme una dialettica della forma, intendono far convergere le loro tendenze- solo apparentemente contrastanti- verso una sintesi riconoscibile soltanto nel futuro delle loro opere [...]” Il Manifesto evita qualsiasi dogma di natura estetica, perché proprio Marchiori è convinto che non servano dogmi per far uscire l'arte italiana dal perimetro provincial-populista, perimetro nato dopo l'avanguardia futurista e metafisica.

La Biennale del 1948, la prima del dopoguerra, diventa il trampolino di lancio degli artisti del Fronte Nuovo delle Arti, che viene anche testimoniato da una grossa mostra nel 1949 al MOMA di New York sull'arte italiana del XX secolo. Ma va avanti la discussione tra astrazione e realismo, a causa dell'opera Guernica di Picasso. Se il realismo sociale vuol dire linguaggio comprensibile a tutti, il nuovo ritorno all'ordine è dettato dal Partito

Comunista Italiano, con il realismo sociale ufficializzato alla Biennale del 1950.

La crisi tra la fazione astrattista e quella realista causa la fine del Fronte, per lo spostamento dell'arte dal campo etico a quello politico, come dirà Santomaso.

La fama di Santomaso viene consolidata ancora con l'adesione al gruppo degli Otto pittori italiani, gruppo presentato alla Biennale del '52 da Lionello Venturi, che li descrive astratto-concreti, perché relazionati sia al mondo visibile, che al rapporto emotivo con la natura.

“Nella poesia ermetica di Giuseppe Ungaretti si possono indubbiamente ravvisare tratti affini all'astrazione lirica ed evocativa degli otto Pittori Italiani”²⁴¹

Ora Santomaso dipinge angoli silenziosi di una Venezia fatta del lavoro delle officine, dei cantieri, delle capanne dei pescatori, ri-creazioni poetiche della realtà. Dopo il 1950 Santomaso sempre più libera l'ispirazione cubista verso la tradizione veneziana di colori unificati nella luce.

“Sa evocare spazi di una luce poetica incantata vibrante”, scrive Venturi nel catalogo della mostra degli Otto Pittori del 1952.

Il colore diventa la luce di uno spazio libero sulla tela, perché il colore stesso diventa fenomeno ottico, realtà poetica fatta di luce colorata. Dirà Santomaso in quegli anni che l'insegnamento più significativo per l'uso del colore astratto è quello di Kandinsky, nel principio della necessità interiore. Nel 1954 Santomaso ottiene il 1 premio Internazionale per la pittura, con la sua mostra personale alla Biennale.

Ma il clima intellettuale cambia in tutta l'Europa dopo l'*action painting* di Pollock, quando la poetica dell'informale costruisce una risposta al rigore della configurazione pittorica dell'ultimo cubismo. Uno degli aspetti tipici dell'informale è di rispondere al desiderio di libertà, un altro aspetto è di presupporre non uno spettatore ma un partecipante all'azione.

²⁴¹ Steingraber Erich, *Santomaso*, Fabbri editore, 1993, pag. 112

E lo spazio del colore di Santomaso non ha confini, è senza direzioni, fluttuante. Sono gli anni tra il 1962 e il 1964, poi ritornerà all'idea di una immagine riflessa, tra apparenza e realtà della laguna.

I mosaici di San Marco sono ancora i suoi maestri, quando dipinge le Lettere a Palladio, quasi fosse un architetto della luce, una luce senza ombre, che ricorda la luce madreperlacea della laguna.

“Il mio è un tipo di reale che naturalmente viene vissuto dentro una cultura, la cultura veneziana, che ha scoperto l'importanza di distruggere le forme per ricostruirle col colore.”²⁴²

Acqua e cielo sono le voci di Venezia, così come i colori di Santomaso sono leggeri e diafani nelle ricostruzioni di memorie e metafore dell'immagine. Poetica è la sua arte, che spesso incontra ed illustra i versi di poeti amici, come Zanzotto, Pound ed Éluard.

L'artista è veneto e veneziano nel rapporto felice con la natura, nell'antica relazione umanistica della tradizione palladiana, nella relazione sfumata tra cielo e terra, nell'uso del colore. “In acqua senza mura” è Venezia, sia quando è celebrata dal cronista medioevale Franco Sacchetti sia quando è narrata da Santomaso.

Emilio Vedova, regista di “polarità dialettiche”

La ricerca del voler dipingere un'opera contemporanea accompagna l'emergere di questo artista che, ancor molto giovane, viene riconosciuto da una Peggy che, seguendo l'istinto (non solo i consigli degli esperti), acquista quadri da lui, ma anche li dona a musei internazionali, per favorire così la conoscenza delle novità fuori dei confini cittadini.



Una delle partenze di Vedova è nell'automatismo, che lui stesso cita come recupero “di nuove possibilità di materie, di incontri coloristici, nuove

²⁴² Santomaso Giuseppe, *intervista a Taormina*, 1988, in Steingraber Erich, *op. cit.*

possibilità di espressione grafica” (pag. 176), per proporre significati esistenziali alla condizione umana. Un esempio.

Il dramma della guerra, come il momento della guerra di Corea, diviene lo scontro delle pennellate sulla tela (pag. 176). Cerchiamo un legame ancora con la ricerca sullo spazio.

L’indagine di Maurizio Calvesi, rispetto agli schizzi delle chiese del 1936, esplicita con chiarezza questa impostazione, dove si legge il senso instabile dei grandi spazi barocchi. Vedova è regista di “polarità dialettiche, flussi e riflussi in uno spazio tramato di fili che è la mano del pittore a tirare; è un dar conto della tensione drammatica di quello spazio, con il gusto del dramma, cioè proprio della sua rappresentabilità, dell’agibilità scenica di quello spazio. Acuta interpretazione dello spazio barocco, ma anche denuncia di un’affinità. Lo spazio di Vedova ha [...] un’agibilità scenica, nella sua struttura a dialogo, con precipitazioni drammatiche e colpi di scena sempre attesi e possibili. [...]

Il tempo, come spesso lui intitola sue opere, è “un divenire senza storia, è un continuo riproporsi del caos originario, una condizione di natura, che dalla natura si trasmette all’uomo”²⁴³

“Vedova non ha voluto fare arte per la rivoluzione, ha voluto conservare all’arte un’essenza rivoluzionaria che era ancora [...] una sostanza di storia.” (Giulio Carlo Argan²⁴⁴)

11 filo rosso, i “concetti” di Lucio Fontana



È il Manifesto Blanco del 1946 che definisce alcuni principi nuovi dell’arte che, dall’accademia argentina, Lucio Fontana esporta in Europa:

“Si richiede un cambiamento nell’essenza e nella forma. Si richiede il

²⁴³ Celant Germano (a cura di), *Vedova 1935-1984*, Electa Milano, mostra Museo Correr- Venezia, 1984, pag. 23

²⁴⁴ In Celant Germano (a cura di), *Vedova 1935-1984*, *op.cit.*, pag. 32

superamento della pittura, della scultura, della poesia e della musica. È necessaria un'arte maggiore in accordo con le esigenze dello spirito nuovo. [...]

L'uomo è esausto di forme pittoriche e scultoree. Le sue esperienze, le sue opprimenti ripetizioni attestano che queste arti permangono stagnanti in valori estranei alla nostra civiltà, senza possibilità di svilupparsi nel futuro. La vita tranquilla è scomparsa. La nozione del rapido è costante nella vita dell'uomo. L'era artistica dei colori e delle forme paralitiche è sorpassata. L'uomo si fa sempre più insensibile alle immagini inchiodate senza indizi di vitalità. Le antiche immagini immobili non soddisfano più le esigenze dell'uomo nuovo, formato nella necessità dell'azione, nella convivenza con la meccanica, che gli impone un dinamismo costante. L'estetica del movimento organico rimpiazza l'estetica vuota delle forme fisse.

Invocando questo mutamento operato nella natura dell'uomo, nei



cambiamenti psichici e morali e di tutte le relazioni e attività umane, abbandoniamo la pratica delle forme d'arte conosciuta e abordiamo lo sviluppo di un'arte basata sulla unità del tempo e dello spazio.

L'arte nuova prende i suoi elementi dalla natura. L'esistenza, la natura e la materia sono una perfetta unità. Si sviluppano nel tempo e nello spazio. Il cambiamento è la condizione essenziale dell'esistenza. Il movimento, la proprietà di evolversi e svilupparsi è la condizione base della materia. Questa esiste in movimento e in nessun'altra maniera. Il suo sviluppo è

eterno. Il colore e il suono si trovano nella natura legati alla materia.”²⁴⁵

Le opere di Lucio Fontana, *Concetto spaziale (Forma, Attese, Quanta)*, che la mostra esibisce, portano alla luce quel nuovo rapporto con la materia, che ha il ruolo centrale in questa mostra.

Basta creare, come dice nel Regolamento del Movimento Spaziale, “con la propria fantasia le sensazioni spaziali”, perché “L’Artista Spaziale non impone più allo spettatore un tema figurativo, ma lo pone nella condizione di crearselo da sé, attraverso la sua fantasia e le emozioni che riceve.”

Come la civiltà del Barocco affida all’immagine il potere di persuasione attraverso l’esercizio dei nuovi spazi della fantasia, così lo Spazialismo di Fontana cerca una nuova e rivoluzionaria nozione di spazio, che s’accompagna alle nuove conoscenze scientifiche che mutano la prospettiva dell’uomo dinanzi all’universo che lo circonda. Pensiamo a quanto coinvolgente deve essere stata l’attesa del primo uomo sulla Luna.



Il termine “concetto”, già nell’interpretazione di Maurizio Fagiolo dell’Arco, è chiaro:

“Non a caso Fontana usa un termine barocco: <concetto>, per nominare tutti i diversi tipi della sua arte [...] più che categorie l’un l’altra tetragone e in-comunicanti, territori inventivi che, come è suo costume, egli incrocia e continuamente contamina con altre serie, con altre

tipologie operative.”

Questi territori dell’invenzione di Fontana fanno emergere un tipo di disordine e irregolarità che crea un originale informale barocco:

²⁴⁵ Tratto da *Lucio Fontana, Catalogo Generale*, Edizioni Electa, Milano, 1986, pag. 371

“I buchi! Nessuna rivoluzione: Una forma come un'altra di decorare la tela.”
[...]”Tutti hanno creduto che io volessi distruggere: ma non è vero, io ho costruito [...] io buco, passa l'infinito da lì, passa la luce, non c'è bisogno di dipingere.” (Lucio Fontana, 1962)

Lo spaesamento da infinito, la dimensione di finitezza (uomo seicentesco) in relazione all'infinitezza di Dio (rappresentata dalla sua Chiesa principale, post Contro-Riforma, che accoglie tutti i fedeli nella piazza), prende lo spettatore-fedele che arriva in piazza del Vaticano, (non oggi, ma prima che si abbattesse la Spina di Borgo medioevale, che chiudeva l'ingresso odierno di Via della Conciliazione), così come l'individuale soluzione del fruitore davanti al taglio di Fontana chiede un atteggiamento creativo nuovo e personale.

12 filo rosso, Alberto Burri



La letteratura o una poesia possono avvicinare l'arte nuova che rifiuta anche i materiali della tradizione.

Alberto Burri ad esempio.

L'arte nuova, quella che si esprime con un linguaggio scarno, ridotto all'essenziale, viene collegata da Cesare Brandi, in un celebre esempio utilizzato nella sua Critica d'arte, al segno pittorico di Burri.

Montale trae dal “contagio quotidiano” “la parola nuova, vile”, come Burri presenta, nelle sue opere, “materie sordide e vili”.

La parola può aiutare la lettura delle opere, come nell'esempio qui propone Brandi, in modo da rendere più facile la novità, dove la figurazione o

l'astrazione, la *composizione* o il *concetto* vanno cercati anche insieme a testi poetici, a testi critici, a romanzi, a testi narrativi.

Il contagio proposto da Cesare Brandi è semplice, una poesia di Montale accanto ad un sacco di Burri:

“Non chiederci la parola che squadri da ogni lato
l'animo nostro informe, e a lettere di fuoco
lo dichiari e risplenda come un croco
perduto in mezzo a un polveroso prato.



Ah l'uomo se ne va sicuro,
agli altri ed a se stesso amico,
e l'ombra sua non cura che la canicola
stampa sopra uno scalcinato muro!

Non domandarci la formula che mondi possa aprirti,
sì qualche storta sillaba e secca come un ramo.
Codesto solo oggi possiamo dirti,
ciò che non siamo, ciò che non vogliamo.”²⁴⁶

Oltre la mostra, ancora una domanda

La mostra termina, ma può lasciare qualche traccia, che si ferma *hic et nunc* con molte immagini di opere “informali” sulla riflessione di Charles Baudelaire:

“Che cos'è l'arte pura secondo la concezione moderna? È creare una magia suggestiva che contenga contemporaneamente l'oggetto e il soggetto, il mondo esterno all'artista e l'artista stesso.”²⁴⁷

²⁴⁶ Montale Eugenio, *Non chiederci la parola*, Ossi di seppia, 1925

O che discute con un pensiero di George Braque:

“Felici coloro che sanno. Se fossi uno di loro, saprei rifare i miei quadri.”²⁴⁸

L’immaginazione necessariamente coltivata con *l’educazione con l’arte* permette una nuova incursione, un nuovo pensiero, che trapela qui sotto da una citazione usata come augurio. Parole che possono essere immagini, immagini che possono diventare parole.



“Dove vanno d’inverno le anitre di Central Park?

Dove vanno chi?

Le anitre. Lei lo sa per caso? Voglio dire, vanno a prenderle con un camion o vattelapesca e le portano via, oppure volano via da sole, verso sud o vattelapesca?”

“Vanno sulla luna, perché sulla luna ci sono tutte le cose di cui ci dimentichiamo. Anche i fiori d’inverno vanno sulla luna. E chi si ricorda che esistono, i fiori, d’inverno?”²⁴⁹

²⁴⁷ Baudelaire Charles, “Porquoi la sculpture est ennuyeuse” in *Salon de 1846*, Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1976

²⁴⁸ Franck Dan, *Montmartre & Montparnasse, la favolosa Parigi di inizio secolo*, Garzanti, Milano 2004

²⁴⁹ Salinger Jerome David, *Il giovane Holden*, Einaudi Torino 1997

5.2 ALLEGATO B AL CAPITOLO 2: ALCUNI PROGETTI INTERDISCIPLINARI REALIZZATI ATTRAVERSO LA PARTECIPAZIONE AL PROGETTO SCUOLE.

PROGETTO N.1 Acqua forma forme d'arte informale... Dubuffet non ti spaventare!



Nome della scuola:

Scuola dell'Infanzia di Piaia, I.C. di Ponte nelle Alpi, Belluno

Docenti responsabili:

Mariagrazia Agostini

Altri docenti partecipanti:

Lorella Giaffredo

Numero di studenti coinvolti:

35

PREMESSA

L'arte che quest'anno abbiamo cercato di vivere con i nostri bambini è: colore, forme, segni, spazi ma soprattutto divertimento! Vorremmo condurre i piccoli ad esprimersi spontaneamente in ambiti liberi da configurazioni ed interpretazioni rigide, per arrivare al gesto artistico in cui si può riconoscere

la traccia di se stessi e diventare così in prima persona protagonisti di un gioco coinvolgente ed emozionante.

METODOLOGIA

Il metodo seguito per il nostro progetto è sviluppato in 3 momenti fondamentali: INTRODUZIONE, DISCUSSIONE o CONFRONTO e MESSA IN OPERA. Nella prima fase osserviamo come l'arte e la realtà siano composte entrambe da elementi comuni quali i colori, le forme, i segni e gli spazi. A questo punto siamo



pronti per passare alla seconda fase: affrontare le opere di Dubuffet in modo personale, senza farci influenzare dalle interpretazioni tradizionali.

Riusciamo a riconoscere nelle sue opere tutti i segni e i colori? Come sono riconducibili alla nostra vita quotidiana? “Anche il nostro corpo che ha una forma lascia dei segni nell’acqua, che invece non ha forma!”, dice qualcuno. “Davverooo?” Ci chiediamo. Proviamo a vedere con un bell’esperimento! Passiamo allora al terzo momento, la messa in opera: capiamo attraverso esperienze di acquaticità nella piscina di Belluno ed esperimenti di travaso a scuola che l’acqua non ha una forma propria ma noi gliela possiamo dare con il movimento e alcuni recipienti. Con l’ausilio del materiale fotografico abbiamo verificato le ipotesi della nostra discussione, estrapolando spazi, forme, segni e colori dell’acqua. Ora siamo in grado anche noi di creare un’opera d’arte informale valorizzando il gesto e il segno libero e facendo coincidere l’atto del creare con quello dell’agire. La nostra esperienza grafico pittorica verrà portata nella piscina comunale, dove sarà presentata nell’apposito spazio espositivo all’entrata.

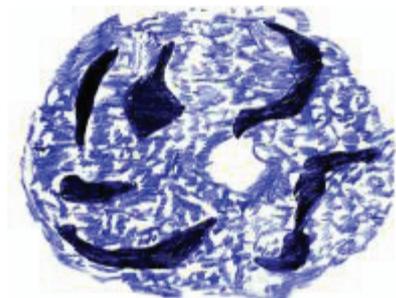
NODI TEMATICI

LA FORMA : il punto è fermo, se si muove diventa linea. La linea che si muove diventa gesto, scrittura, oppure crea forme nello spazio. Queste possono essere colorate all’interno (Kandinsky, Mirò, Ernst)

LA NON FORMA o INFORMALE: l’acqua come materiale in cui creare forme e con cui creare (Calder, Pollock, Dubuffet)

IL CORPO: come elemento solido che crea i gesti e i segni (Severini, Boccioni, Balla)

PROGETTO N. 2 Viaggiatori nell’arte



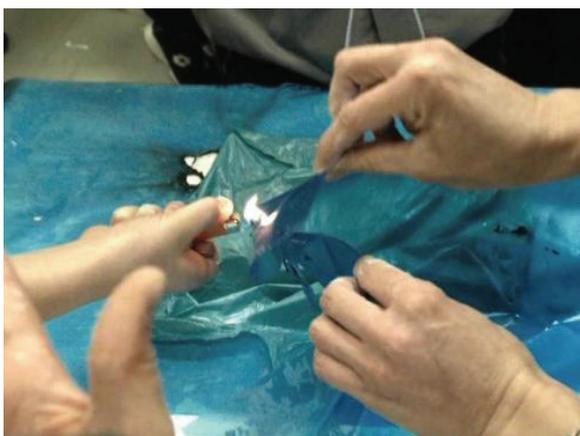
Nome della scuola:

Scuola Primaria di Corrubio, Scuola Primaria di S. Floriano (Istituto Comprensivo “G. Aschieri”, S. Pietro in Cariano), Scuola Primaria di Fane (Istituto Comprensivo di Negrar), Verona

Docenti responsabili: Sabrina Fasoli (Scuola Primaria di Corrubbio), Nadia Marchesini (Scuola Primaria di S. Floriano), Ardigò Giomarelli (Scuola Primaria di Fane)

Numero di studenti coinvolti: 123

PREMESSA



Seguendo i molteplici percorsi che la Fondazione Guggenheim ha tracciato, la nostra attenzione si è soffermata sull'arte Informale e sulla mostra che a Modena le è stata dedicata. Supportati dagli incontri in Collezione, dalla formazione a Modena, dalla collaborazione con gli artisti a scuola, si è scommesso su un progetto che vede messi a confronto saperi, esperienze ed entusiasmi di più docenti, "mediatori" di sei classi diverse. In totale sintonia con la convinzione che sia necessario partecipare alla sintassi ed alla grammatica propri dell'arte per essere più consapevoli del patrimonio artistico e, più in generale, della storia del proprio tempo, si è così elaborato questo ordito, convinti che la trama

multipla che ne uscirà potrà costituire un'esperienza importante per la crescita dei nostri allievi.

Gli obiettivi che ci siamo posti con questo progetto sono stati infatti quelli di educare gli allievi all'arte come forma di linguaggio, favorire la loro creatività sperimentando forme d'espressione non verbali, stimolare la conoscenza di sé, del proprio corpo e delle proprie emozioni attraverso l'arte e stimolare la capacità di osservazione, confronto e scambio.

METODOLOGIA

Al progetto, svoltosi da gennaio a marzo 2006, hanno partecipato tre scuole primarie di due Istituti Comprensivi per un totale di sei classi, coinvolgendo le discipline di Arte e Immagine, Lingua italiana, Informatica, Geografia, Educazioni. Le attività e la collaborazione tra le diverse discipline sono state organizzate in modo che il bambino sia il protagonista di un percorso di ricerca-azione attraverso l'arte. Si sono quindi svolte attività di lavoro in classe (in gruppo, a coppie e individuale), laboratori internamente alla Mostra "Informale. J. Dubuffet e l'arte europea 1945-1970" a Modena e a scuola con gli artisti. Sono stati inoltre visitate le esposizioni "Gauguin e Van Gogh" a S. Giulia, Brescia e "Alik Cavaliere" a Verona.

NODI TEMATICI

"L'INFORMALE":

Lo spazio espositivo a Modena;

Laboratorio "Nobili materiali quotidiani", Modena;

"Imitando i grandi", lavori prodotti dai ragazzi a scuola;

"DUBUFFET":

"Capobranco di animali fantastici", disegni dei ragazzi;

Laboratorio "Materia evocativa", con materiali dalla natura (terra, sassi, erba, foglie, etc.);

Laboratorio "Impasti artistici", con biscotti sbriciolati e colori;

"Assenza di maniglia...oltre la serratura", disegni di ciò che i ragazzi immaginano ci sia dietro questa porta chiusa;

"BURRI": laboratorio "Linguaggi lirici", con materiali differenti (acetati, terre, argille, stracci, etc.);

“CAPOGROSSI”: “Intervalli sempre nuovi...infinite variazioni”, riproduzione dei segni dell’artista;

“MAGIA DEGLI ALBERI”: lavori prodotti con diversi materiali dopo la visita alla mostra di Alik Cavaliere e la visione di alcuni disegni di Munari;

“IMPASTI ARTISTICI”: produzione di lavori pittorici dopo ispirati alle opere di Karel Appel e Pinot Gallizio;

“PEGGY”: associazione di aggettivi alla figura di Peggy Guggenheim e realizzazione di un cartellone.

PROGETTO N. 3 “Dalla scrittura creativa alla poesia visiva”



Scuola media “A Manzoni”- Istituto Comprensivo Statale di Creazzo

Docenti responsabili: Rita De Simone.

Docenti coinvolti: Alfredo Giunta, Luisa Rapposelli, Rossella Gramola, Lisa Pretto, Pamela Donno e con la partecipazione di Silvia Fusari

Destinatari: classe III° A

Titolo del progetto: “Dalla scrittura creativa alla poesia visiva”, ideato e curato dall’insegnante Rita De Simone.

Premessa:

Il Progetto ideato accogliendo con entusiasmo le proposte arrivate da “A scuola di Guggenheim”, si propone di attivare nei ragazzi dell’ultimo anno della scuola secondaria di primo grado, la curiosità e l’interesse di indagare, conoscere e comprendere la storia e la storia dell’arte, del secondo dopo guerra, approfondendo lo studio e l’attenzione da un punto di vista alternativo, lo stesso degli artisti, di coloro cioè, che attraverso l’arte, in tutti i tempi hanno avuto il talento di rendere concreti gli aspetti più profondi del sentire di ogni uomo; questa proposta vuole essere anche un invito alla riflessione e al confronto tra la storia trascorsa e quella che

stiamo vivendo, mantenendo l'attenzione su una visione internazionale, dall'Ovest all'Est del mondo, attraverso la cultura, la tradizione, i successi e le sconfitte, i conflitti ancora contemporanei che condizionano e separano ancora una volta l'uomo dall'uomo.

Obiettivi:

- Conoscere la varietà di mezzi e modi per comunicare.
- Conoscere cause ed effetti, realtà e motivazioni degli artisti nel secondo dopoguerra, in Europa.
- Conoscere lo spirito creativo, le idee, i materiali e le tecniche degli artisti dell'Informale.
- Conoscere le possibilità espressive indagate dagli artisti dell'Informale, attraverso l'uso della materia, del gesto e del segno.
- Esprimere il se con mezzi e tecniche alternative, 'al di là dell'alfabeto' dalla scrittura creativa alla poesia visiva".
- Sviluppare e consolidare la competenza dell'invento, progetto e produco.
- Potenziare la padronanza degli strumenti per il disegno e la plastica ornamentale.
- Incrementare le capacità di comunicare e collaborare nella pratica del laboratorio e del lavoro di gruppo.

Fasi del progetto:

Arte e immagine:

- Disegno dal vero di un soggetto tratto dalla realtà.
- Semplificazione e sintesi della forma e del colore per ottenere un pittogramma.
- Rielaborazione del soggetto seguendo l'iter creativo passando dalla realtà all'astrazione, dal disegno al segno, ovvero dal pittogramma all'ideogramma, con il fine ultimo di inventare una nuova scrittura.
- Progetto di una composizione con i segni inventati passando dalla scrittura creativa alla poesia visiva con il fine di ottenere una composizione geometrica decorativa ed espressiva.

Educazione stradale: la comunicazione ideografica attraverso la segnaletica.

La visita di istruzione al Foro Boario di Modena per visitare la mostra: “Informale, Jean Dubuffet e l’arte europea”.

Per conoscere le possibilità espressive indagate dagli artisti dell’Informale attraverso l’uso della materia, del gesto e del segno, alla scoperta di modi diversi di usare il segno.

Storia: il secondo dopo guerra fra arte e realtà.

Lettere: iter di ricerca e apprendimento: “dalla poesia alla poesia visiva” con l’intervento speciale della prof.sa Silvia Fusari, che fornirà alla classe la possibilità di assistere a una lezione di approfondimento arricchita da documenti e illustrazioni significative sull’argomento.

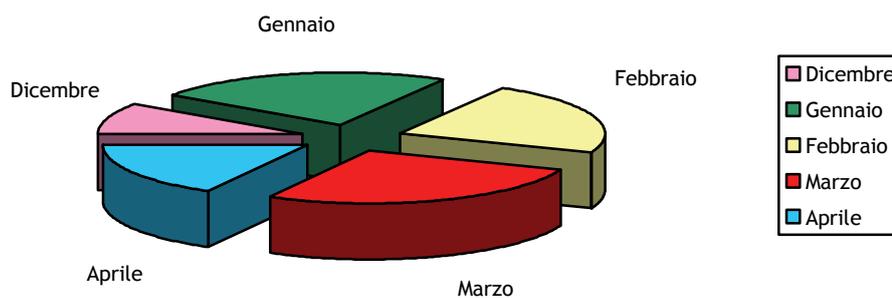
Informatica: applicazioni con Photoshop.

Tecnologia: Progetto e realizzazione di un pannello decorativo in cartone pressato o compensato, all’interno di un laboratorio che vede partecipare l’intero gruppo classe.

5.3 ALLEGATO C AL CAPITOLO 2: RESOCONTO DATI GENERALI RELATIVI ALLA MOSTRA IN OGGETTO.

1. PRESENZE TOTALI PER TIPOLOGIA DI VISITATORI

PRESENZE dal 18/12/05 al 9/04/06	TOTALI
Inaugurazione	320
Uomini	15.702
Donne	15.880
Under 18	2.790
Over 60	6.322
Studenti	9.297
Docenti conferenze	432
Stranieri	332
Stampa	75
TOTALE PRESENZE	51.150



NUMERO DI PRESENZE RELATIVE AI MESI DI APERTURA

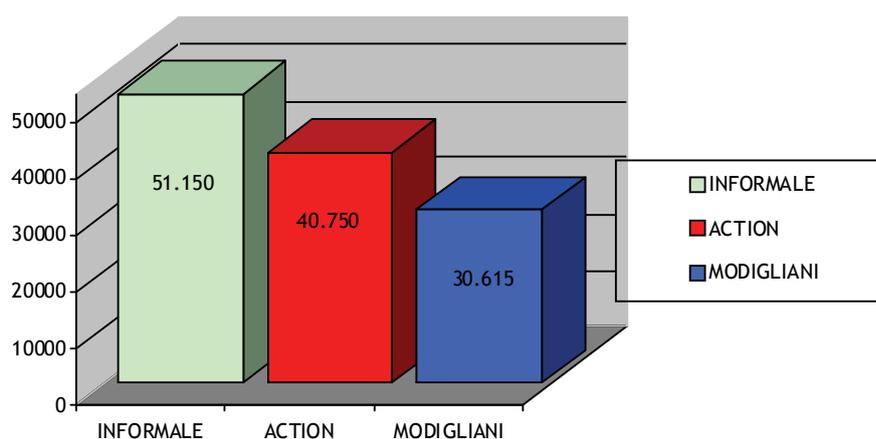
Mesi	n. visitatori
Dicembre (dal 17/2/05)	4.905
Gennaio	11.766
Febbraio	11.371
Marzo	14.658
Aprile (fino a 9/4/06)	8.450
TOTALE PRESENZE	51.150

NUMERO PRESENZE RISPETTO ALLE MOSTRE PRECEDENTI

	Informale 05/06	Action 04/05	Modigliani 03/04
TOTALI	51.150	40.750	30.615

Rispetto alla mostra Action Painting dello scorso anno le presenze dei visitatori in mostra registrano un incremento del 25%; di oltre il 65% se prendiamo in considerazione la mostra Da Modigliani al Contemporaneo del 2003-2004.

PRESENZE RISPETTO ALLE MOSTRE PRECEDENTI

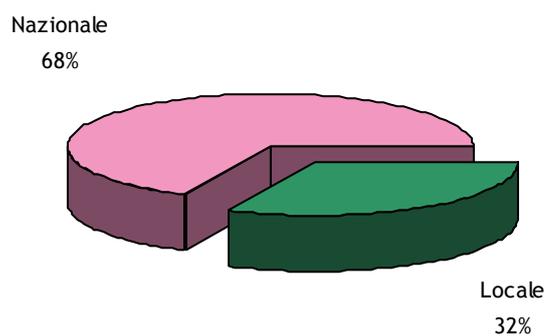


2. PRESENZE GIORNALISTI ALLA VERNICE STAMPA

17 Dicembre 2005 ore 11:30

PROVENIENZA STAMPA	
Stampa locale	20
Stampa nazionale	50
Totale	70

PROVENIENZA STAMPA



PRESENZE STAMPA TOTALI	
Vernice stampa	70
Presenze successive all'inaugurazione *	75
Totale	145

* fra cui si segnalano 6 giornalisti della stampa internazionale

(Le Figaro, Stampa olandese, Stampa svizzera)

3. CALENDARIO PROMOZIONALE

QUOTIDIANI E PERIODICI LOCALI E NAZIONALI

Giorno	Data	Testata	Formato
	Ottobre/Novembre 05	Flash Art	Pagina intera a colori mm 180 x 244 - Contro Colophon
	Novembre 05	Il giornale dell'arte	Tabellare interno a colori 24 mod. mm 172 x 272
	Novembre 05	Goya	Pagina intera a colori
	Novembre 05	Arte	Inserito dossier in allegato ad Arte "Grandi Eventi"
Sabato	26 novembre 05 (Artissima-Salone BBCC)	Exibart on paper	4 pagine centrali a colori
	Novembre/Dicembre 05	Tema celeste	Pagina intera a colori
	Dicembre 05	Riflessi	Pagina intera a Colori
	Dicembre 05	E-flux	Lancio
	Dicembre 05	Modena Flash	Pagina intera a colori
Venerdì	9 Dicembre 05	La Repubblica	Dossier di 4 pagine a colori
Domenica	11 Dicembre 05	Il Sole 24 Ore	Dossier 4 facciate su Inserito Domenica
Mercoledì	14 Dicembre 05	Exibart.com	Exibart Newsletter
Venerdì	16 Dicembre 05	La Stampa	Finestrella a colori 1^ pagina
Sabato	17 Dicembre 05	Il Resto del Carlino Gazzetta di Modena Specchio Libero	Dossier di 4 facciate Dossier di 4 facciate Pagina intera a colori Pagina a Colori
Sabato	17 Dicembre 06	Gazzetta di Parma	Finestrella a colori 1^ pagina
	dal 2 al 18 Dicembre 05	Repubblica.it	Sponsor 120 x 240 Dual 1/2 destro Network Arte
Domenica	18 Dicembre 05	Il Sole 24 Ore L'Unità Il Resto del Carlino L'Avvenire	Pagina 1/4 (MM 172 X 268) colore Pagina a Colori Pagina intera Colori sul France Soir Pagina a Colori
Lunedì	19 Dicembre 05	La Repubblica Corriere della Sera	Junior Page a colori Finestrelle di 1^ pagina Cultura Colori

Giovedì	22 Dicembre 05	News Spettacolo	Pagina intera a colori interna
	Dicembre/Gennaio 06	Arte In	Pagina intera a colori
	Gennaio 06	Il giornale dell'arte	Pagina intera a colori 24 mod. mm 172 x 272 1^ Copertina Speciale Calendario Mostre
	Gennaio 06	Arte	Pagina Intera a colori
	Gennaio 06	Arte Dossier	ArtDossier Pagina Intera a Colori Interna
	Gennaio 06	Caffé del Teatro	Pagina intera a colori
	Gennaio 06	051	Pagina intera a colori a destra
	Gennaio/Febbraio 06 (ArteFiera Bologna)	Exibart on paper	1/4 di pagina a colori nell'interno
Giorno	Data	Testata	Formato
	Gennaio/Febbraio/Marzo	Exibart.com	Banner 468/60 al 30% copertura per 3 mesi
Lunedì	2 Gennaio 06	Corriere della Sera	Tabellare moduli 18 in Colori (88x166)
Domenica	8 Gennaio 06	Il Resto del Carlino Gazzetta di Modena	Pagina intera Colori Modena Pagina intera a colori
Lunedì	9 Gennaio 06	La Repubblica	Piede a colori
Sabato	14 Gennaio 06	La Stampa	Finestrella a colori 1^ pagina
Domenica	15 Gennaio 06	Il Sole 24 Ore	Pagina 1/4 (MM 172 X 268) colore
Lunedì	16 Gennaio 06	Corriere della Sera	Tabellare moduli 18 in Colori (88x166)
Giovedì	19 Gennaio 06	L'Espresso News Spettacolo	Pagina intera a colori Pagina intera a colori 1^ di Copertina
Sabato	21 Gennaio 06	Specchio	Pagina intera a colori
Lunedì	23 Gennaio 06	La Repubblica	Piede a colori
	Febbraio 06	Il giornale dell'arte	Pagina intera a colori 24 mod. mm 172 x 272 1^ Copertina Contemporanea
	Gennaio/Febbraio 06	Tema celeste	Pagina intera a colori
Domenica	12 Febbraio 06	Il Resto del Carlino Gazzetta di Modena Il Sole 24 Ore	Pagina intera Colori Modena Pagina intera a colori Pagina 1/4 (MM 172 X 268) colore

Lunedì	13 Febbraio 06	La Repubblica Corriere della Sera	Junior Page a colori Tabellare moduli 18 in Colori (88x166)
Sabato	18 Febbraio 06	La Stampa	Finestrella a colori 1^ pagina
	Marzo 06	Il giornale dell'arte	Tabellare interno a colori 24 mod. mm 172 x 272
Domenica	12 Marzo 06	Il Resto del Carlino Gazzetta di Modena	Pagina intera Colori Modena Pagina intera a colori
Lunedì	13 Marzo 06	Corriere della Sera	Tabellare moduli 18 in Colori (88x166)
	dal 13 al 26 Marzo 06	Repubblica.it	Sponsor 120 x 240 Sesti 1/6 Home Page Repubblica.it
Lunedì	27 Marzo 06	La Repubblica	Finestrella a colori sezione cultura

RADIO E TELEVISIONE

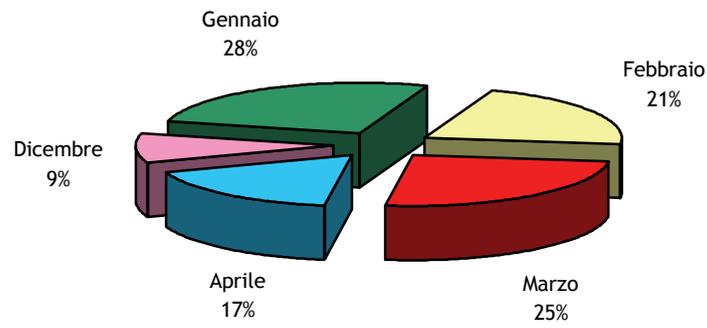
Periodo	Radio/Tv	Specifiche
Dicembre 05	Telemodena	Servizio televisivo
Dicembre 05	TRC	Servizio televisivo
17 Dicembre 05	Antenna 1	Servizio televisivo
Dicembre/Gennaio 06	Radio 24	N. 56 Spot Radiofonici da 15" cadauno a rotazione 9,00-21,00 (4 spot al giorno per 15 gg)
Da Domenica 18 Dicembre a Sabato 24 Dicembre 05	Rai 1 2 3	N. 14 Spot Radiofonici da 15" cadauno per 7 gg 2 al giorno solo Su Rai 1 2 3 (Notiziario Nazionale Regionale e Ondaverde)
12 Gennaio 06	Galatea Rai 2	Programma televisivo (in onda alle ore 24:00)
Da Domenica 8 Gennaio a Sabato 21 Gennaio 06	Rai 1 2 3	N. 28 Spot Radiofonici da 15" cadauno per 14 gg 2 al giorno solo Su Rai 1 2 3 (Notiziario Nazionale Regionale e Ondaverde)
Da Domenica 5 Febbraio a Sabato 18 Febbraio 06	Rai 1 2 3	N. 28 Spot Radiofonici da 15" cadauno per 14 gg 2 al giorno solo Su Rai 1 2 3 (Notiziario Nazionale Regionale e Ondaverde)
Dicembre 05 Gennaio/Febbraio/Marzo	Radio Bruno	N. 360 Spot Radiofonici da 15" cadauno a rotazione 9,00-21,00 (6 spot al giorno per

06 Rete di Mo/Mn		15 gg)
Dicembre 05 Gennaio/Febbraio/Marzo 06 Rete di Bo/Fe	Radio Bruno	N. 360 Spot Radiofonici da 15" cadauno a rotazione 9,00-21,00 (6 spot al giorno per 15 gg)
Dicembre 05 Gennaio/Febbraio/Marzo 06 Rete di RE	Radio Bruno	N. 360 Spot Radiofonici da 15" cadauno a rotazione 9,00-21,00 (6 spot al giorno per 15 gg)
Febbraio/Marzo 06	Radio 24	N. 56 Spot Radiofonici da 15" cadauno a rotazione 9,00-21,00 (4 spot al giorno per 15 gg)
27/28/29/30 Marzo 2006	Sky Rai Sat Ragazzi	Serie di puntate registrate in mostra con i bambini della scuola elementare "La Carovana" di Modena nell'ambito del progetto scuole Educare con l'arte contemporanea

4. CATALOGHI VENDUTI

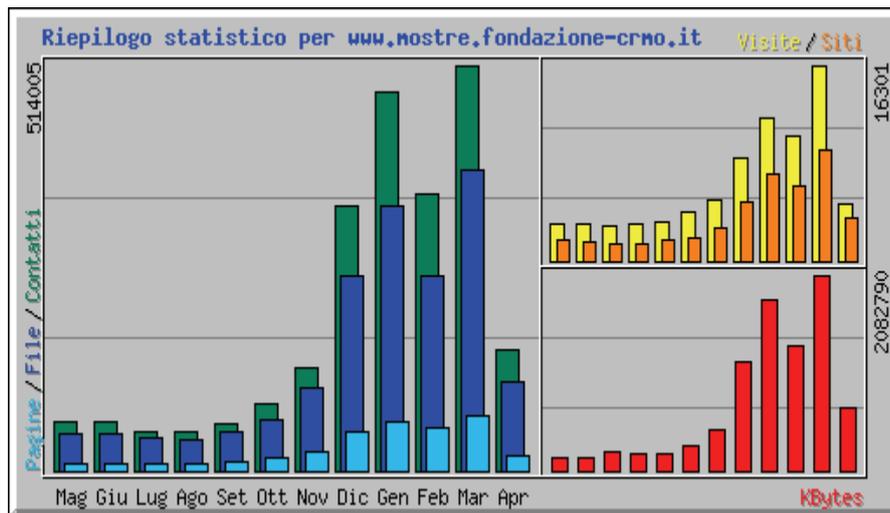
Mesi	N. cataloghi
Dicembre (dal 18/12/05)	273
Gennaio	772
Febbraio	613
Marzo	734
Aprile (fino a 09/04/06)	494
Totale cataloghi venduti	2.886

CATALOGHI VENDUTI



5. CONTATTI SITO

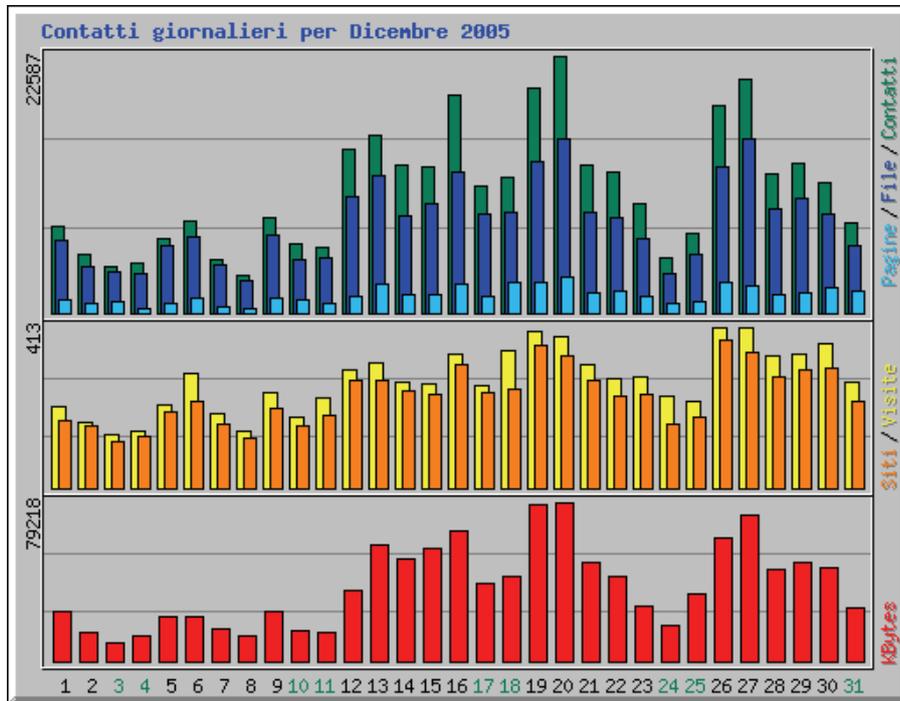
www.mostre.fondazione-crmo.it



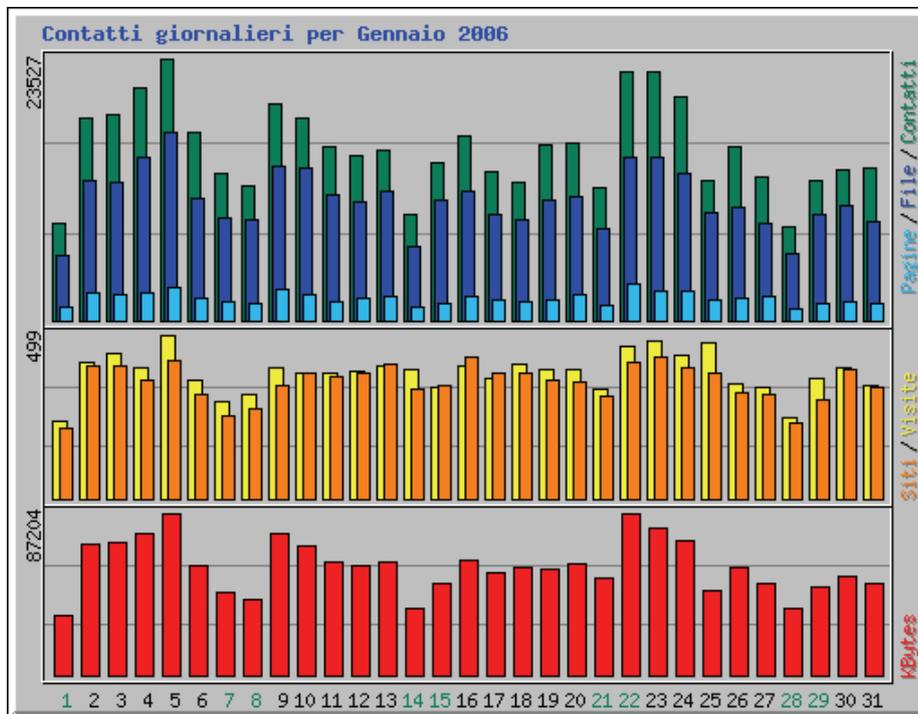
In corrispondenza dei mesi di apertura della mostra si registrano aumenti nel numero di visitatori del sito che sono passati dai 334.609 di Dicembre ai 479.543 di Gennaio, ai 350.010 di Febbraio, ai 514.005 di Marzo e ai 153.018 di Aprile in soli 9 giorni.

Riepilogo mensile										
Mese	Media giornaliera				Totale mensile					
	Contatti	File	Pagine	Visite	Siti	KBytes	Visite	Pagine	File	Contatti
Apr 2006	17002	12599	2168	523	3551	660973	4712	19516	113395	153018
Mar 2006	16580	12323	2255	525	9254	2082790	16301	69923	382021	514005
Feb 2006	12500	8791	1928	372	6282	1338663	10434	53991	246161	350010
Gen 2006	15469	10846	2003	381	7284	1812125	11839	62093	336256	479543
Dic 2005	10793	7933	1593	275	4857	1161936	8538	49401	245951	334609
Nov 2005	4361	3506	792	171	2671	437603	5130	23782	105198	130851
Ott 2005	2755	2062	536	129	1957	260718	4022	16638	63936	85422
Set 2005	1973	1635	375	109	1708	184334	3287	11278	49055	59201
Ago 2005	1607	1278	323	99	1423	183075	3075	10037	39640	49828
Lug 2005	1613	1316	297	95	1413	205042	2972	9217	40825	50019
Giu 2005	2026	1523	293	103	1573	144693	3090	8799	45703	60793
Mag 2005	2005	1484	268	97	1807	142786	3026	8309	46024	62156
Totali						8614738	76426	342984	1714165	2329455

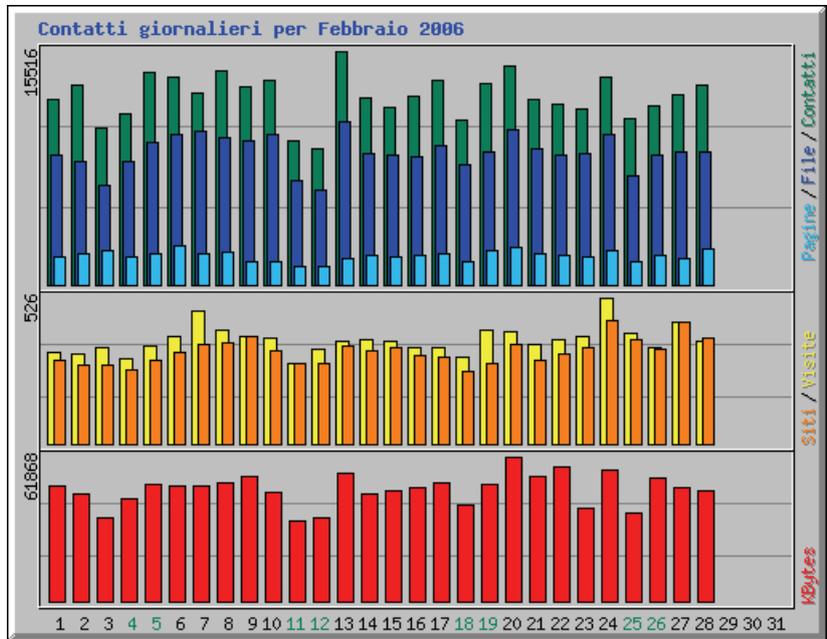
Riepilogo giornaliero per Dicembre 2005



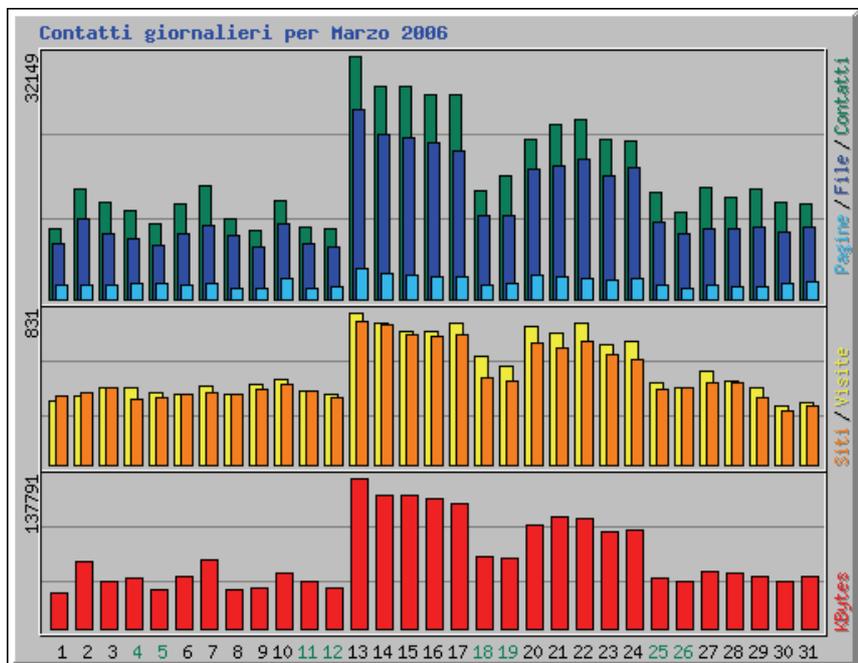
Riepilogo giornaliero per Gennaio 2006



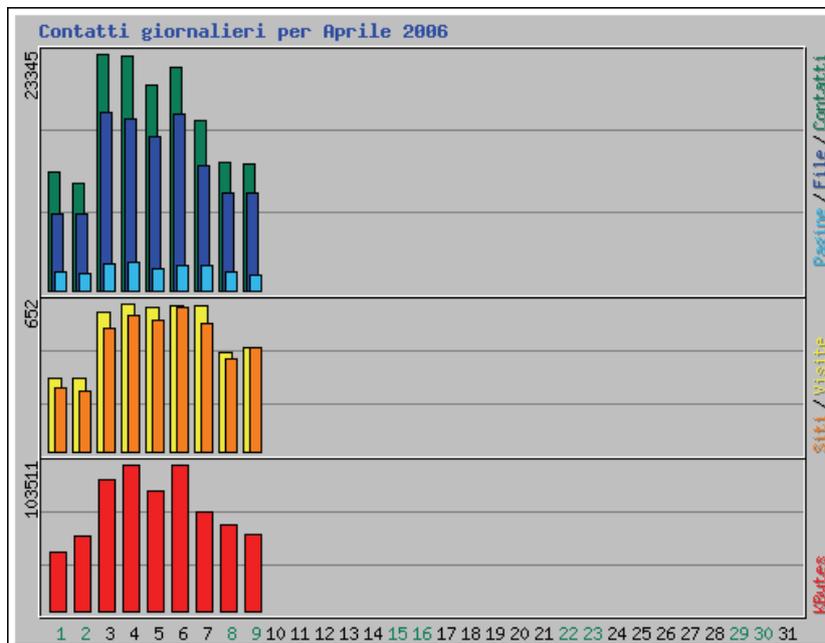
Riepilogo giornaliero per Febbraio 2006



Riepilogo giornaliero per Marzo 2006



Riepilogo giornaliero per Aprile 2006



6. IL PROGETTO “EDUCARE CON L’ARTE CONTEMPORANEA”

In occasione della mostra la Fondazione propone un progetto volto:

- a preparare le “guide” attraverso un corso di formazione *I venerdì della Fondazione*
- a coinvolgere le scuole di Modena e provincia attraverso:
 1. un corso di formazione per docenti delle scuole:
 - d’infanzia
 - primaria
 - secondaria di 1° grado
 - secondaria di 2° grado
 2. un concorso per le scuole di Modena e provincia

Il progetto si è sviluppato con:

- la formazione delle “guide” (educatori all’arte) per la mostra nei *Venerdì della Fondazione*. Gli incontri si sono svolti nei mesi di Ottobre/Novembre/Dicembre 2005.

- la formazione dei docenti di Modena e provincia sui temi della mostra. Le conferenze e i laboratori con gli artisti si svolgeranno al Foro Boario e direttamente in mostra nel mese di Gennaio 2006.
- la promozione del concorso per le scuole di Modena e provincia a partire da Marzo 2006, per favorire l'incontro con il mondo dell'arte del '900, come sistema culturale della storia, del territorio e della società.

Il progetto, inoltre, offre materiali a supporto di:

- visite guidate, con itinerari per fasce di età diverse e con schede di lavoro per le scuole
- percorsi didattici per i docenti, con book didattico, catalogo della mostra, documentazione sul sito della mostra.

I VENERDI' DELLA FONDAZIONE

Il corso di formazione per "guide" (educatori all'arte) ha previsto 8 incontri, per la preparazione di modalità e itinerari didattici in mostra per pubblici diversi.

Il corso si è effettuato dalle ore 15:00 alle ore 17:30 nei seguenti giorni:

- 14 ottobre
- 21 ottobre
- 28 ottobre
- 4 novembre
- 11 novembre
- 18 novembre
- 2 dicembre
- 9 dicembre

Il corso è stato curato da:

- Luca Massimo Barbero, curatore della mostra
- Elena Ciresola, curatrice didattica

La durata complessiva, comprensiva di ore presenza, ore studio, ore ricerca, era di 60 ore.

CONFERENZE DOCENTI

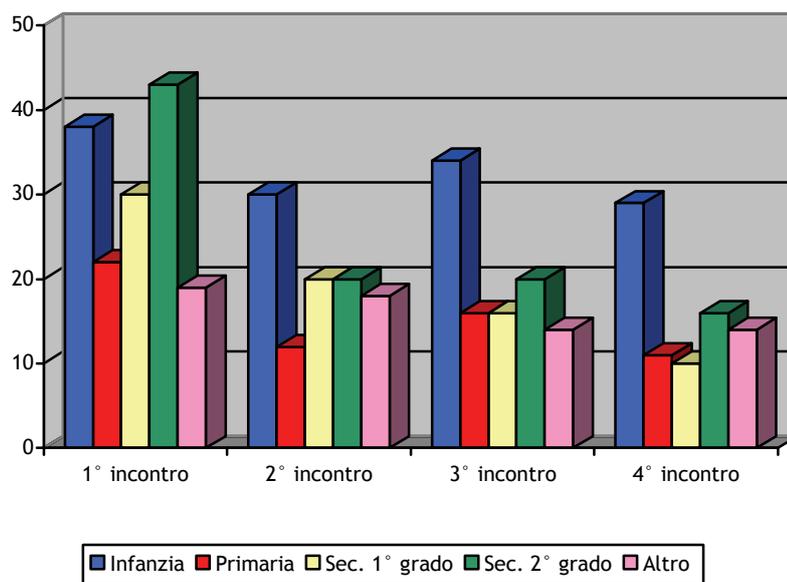
Le conferenze per i docenti aperte a tutti gli ordini e gradi scolastici sono state così articolate:

- | | |
|------------------|---|
| Primo incontro | Le idee curatoriali e l'allestimento didattico
lunedì 16 gennaio 2006, ore 15:00-18:00 <ul style="list-style-type: none">- Luca Massimo Barbero, curatore della mostra- Elena Ciresola, curatore didattico |
| Secondo incontro | Fra ordine e disordine
giovedì 19 gennaio 2006, ore 15:30-17:30 <ul style="list-style-type: none">- Elena Ciresola- Aldo Grazzi, Artista |
| Terzo incontro | Lo spazio immaginato
martedì 24 gennaio 2006, ore 15:30-17:30 <ul style="list-style-type: none">- Elena Ciresola- Cristiano Bianchin, Artista |
| Quarto incontro | Bianco Guggenheim
mercoledì 25 gennaio 2006, ore 15.30-17.30 <ul style="list-style-type: none">- Elena Ciresola- Arthur Duff, Artista |

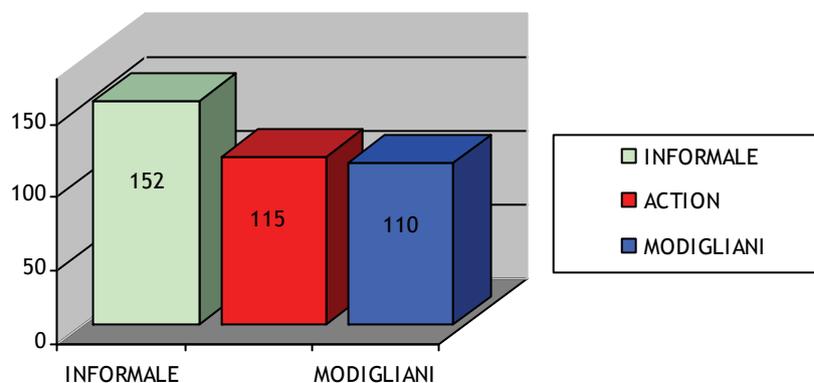
Presenze docenti per conferenza

Il totale dei docenti presenti era così suddiviso:

	1° incontro	2° incontro	3° incontro	4° incontro
Scuole dell'Infanzia	38	30	34	29
Scuole primarie	22	12	16	11
Scuole sec. 1° grado	30	20	16	10
Scuole sec. 2° grado	43	20	20	16
Altro	19	18	14	14
TOTALE	152	100	100	80



PRESENZE DOCENTI RISPETTO ALLE MOSTRE PRECEDENTI

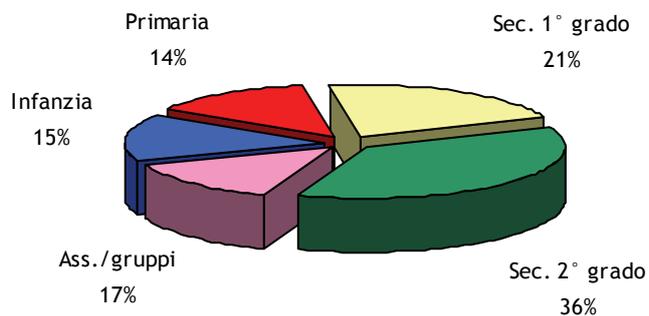


Si registra un numero di presenze docenti del 30% superiore agli anni precedenti.

7. PRESENZE SCUOLE E GRUPPI IN MOSTRA

	n. gruppi	n. partecipanti
Associazioni e gruppi	68	1.184
Scuole dell'Infanzia	68	1.255
Scuole primarie	59	1.162
Scuole sec. 1° grado	84	1.809
Scuole sec. 2° grado	159	3.152
Totale	438*	8.562

*di cui 370 gruppi di scolaresche.

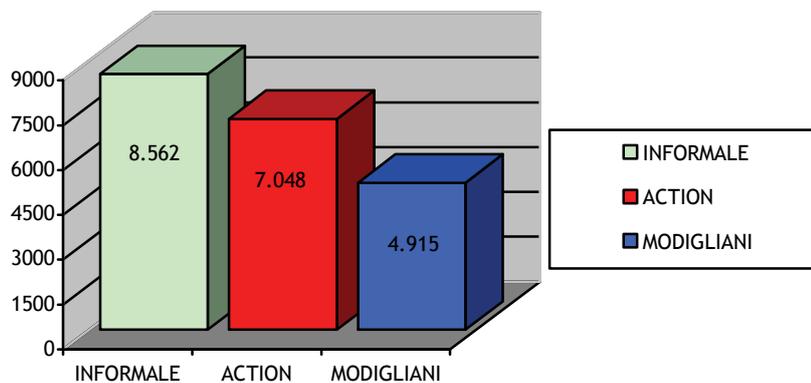


■ Associaz./gruppi
 ■ Infanzia
 ■ Primaria
 ■ Sec. 1° grado
 ■ Sec

PRESENZE STUDENTI E GRUPPI RISPETTO ALLE MOSTRE PRECEDENTI

	Informale 05/06	Action 04/05	Modigliani 03/04
TOTALI	8.562	7.048	4.915

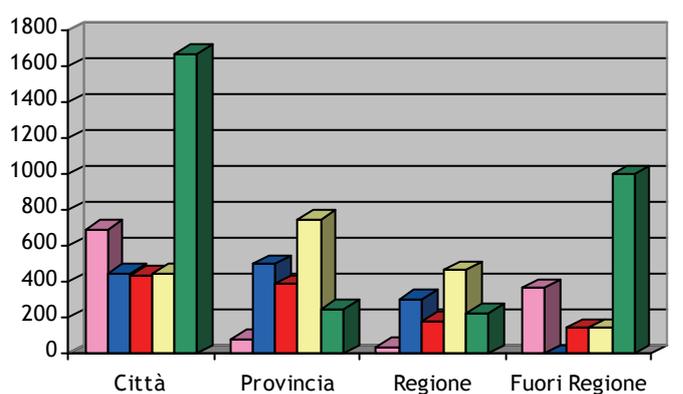
PRESENZE STUDENTI RISPETTO ALLE MOSTRE PRECEDENTI



Rispetto alla mostra Action Painting si registra un incremento delle visite guidate per le scuole e per i gruppi del 20%, che sale ad oltre il 70% rispetto alla mostra Da Modigliani al Contemporaneo.

PROVENIENZA SCUOLE E GRUPPI

	Città	Provincia	Regione	Fuori Regione	Totali
Associazioni e gruppi	695	81	41	367	1.184
Scuole dell'Infanzia	451	500	304	-	1.255
Scuole primarie	442	389	186	145	1.162
Scuole sec. 1° grado	448	748	468	145	1.809
Scuole sec. 2° grado	1670	252	230	1000	3.152
TOTALI	3.706	1.970	1.229	1.657	8.562



■ Gruppi
 ■ Infanzia
 ■ Primaria
 ■ Sec. 1° grado
 ■ Sec. 2° grado

5.4 ALLEGATO D AL CAPITOLO 2:

VALUTAZIONE DEI QUESTIONARI DEI DOCENTI DOPO CHE GLI STESSI AVEVANO PARTECIPATO AL PRIMO INCONTRO²⁵⁰ DEL 16 GENNAIO 2006, TENUTO DA LUCA MASSIMO BARBERO E DA ELENA CIRESOLA E DOPO AVER EFFETTUATO LA VISITA DELLA MOSTRA NEL FORO BOARIO DI MODENA

INTRODUZIONE AI QUESTIONARI

Il questionario è stato consegnato ai docenti in tutte e 4 le giornate di formazione. È stato tarato su due serie di domande a risposta multipla e a risposta aperta. Precisamente:

- conoscitive della scuola da cui provenivano e della disciplina insegnata (le risposte a queste due domande però non sono state inserite in questo studio)
- domanda n. 1: conoscitiva della motivazione del perché alcuni insegnanti sono tornati a seguire il corso al quale avevano già partecipato l'anno precedente,
- domanda n. 2: di valutazione tra gli input educativo-culturali legati alle opere d'arte presenti in mostra e sulla didattica d'aula,
- domanda n. 3: di giudizio sull'utilità del corso di formazione con le opere d'arte nella mostra del Foro Boario di Modena,
- domanda n. 4: suggerimenti di possibili modifiche per migliorare l'offerta formativa, dal punto di vista dei docenti.

IN SINTESI

Le risposte alla domanda n. 1 contengono un giudizio positivo sul corso seguito l'anno precedente.

²⁵⁰ 1° incontro: totale 71 questionari restituiti sul totale delle presenze

16 INFANZIA

10 PRIMARIA

22 SEC 1° grado

21 SEC 2° grado

2 altro (universitarie e non)

Le risposte alla domanda n. 2 sono state riunite per tipologia di scuola e contengono riflessioni positive sulle proposte delle tematiche didattiche, ma nel contempo evidenziano la difficoltà di attuarle nelle scuole.

Ai questionari hanno risposto 71 insegnanti, così distribuiti:

16 INFANZIA

10 PRIMARIA

22 SEC 1° grado

21 SEC 2° grado

2 altro (universitarie e non)

Le risposte alla domanda n. 3 concordano sempre (a parte quella di una docente che risponde perplessa) nel ritenere importante e necessaria la riflessione sull'esigenza di collegare trasversalmente le varie discipline ipotizzate nel corso di formazione.

Le risposte alla domanda, la n. 4, sono state molto diverse in funzione delle discipline scolastiche insegnate dai vari partecipanti.

VALUTAZIONE DEL CURATORE SUI MIGLIORAMENTI CONSEGUITI DAGLI INSEGNANTI CHE HANNO SEGUITO IL CORSO

1. INTERDISCIPLINARIETA'- dopo quattro anni di corsi di formazione, la curatrice aveva messo a punto una modalità di corso aperto a tutti gli ordini di scuola.

Nel 2002 gli insegnanti avevano criticato questa decisione, che permetteva che al corso partecipassero sia insegnanti esperti d'arte che altri incompetenti in materia, poi invece, tale scelta, non solo fu condivisa, ma venne considerata un valore aggiunto, perché mettendo a confronto persone con cultura diversa aumentavano i diversi punti di vista nell'interpretare le opere d'arte, migliorando sia la qualità che la capacità di fare progetti in gruppo.

2. METODOLOGIE LABORATORIALI- i 4 incontri furono differenziati sulla base delle diverse scelte pedagogiche del curatore in funzione dei diversi approcci alla mostra, come qui di seguito precisato:

- il primo incontro spiegò la mostra e illustrò gli input didattici per visitarla con le varie classi;
 - negli altri incontri si definirono i motivi per i quali i vari pubblici avrebbero dovuto visitare la mostra e terminarono con un'esperienza laboratoriale condotta dagli artisti Aldo Grazzi, Cristiano Bianchin e Arthur Duff
3. RICERCA DI SIGNIFICATI- Ciascun docente aveva a disposizione 4 incontri ed un articolato book didattico per promuovere un'idea specifica per la sua classe, in modo che la visita alla mostra non fosse un momento isolato, ma visse in un contesto scolastico.
- La filosofia di fondo era quella di considerare la formazione con l'arte efficace solo se avesse portato ad una trasformazione dei comportamenti dei docenti e avesse permesso di valutare il cambiamento da loro effettuato; una prima risposta favorevole è stata la partecipazione al corso di un numero elevato di partecipanti, la seconda è stata la positività delle risposte ai questionari, la terza è stata una numerosa adesione da parte di docenti al concorso proposto dal progetto a tutte le scuole di Modena.
4. QUALITA' DELLE INNOVAZIONI- la novità del sito riservato e della collaborazione dei tirocinanti con i docenti aumentò il senso di appartenenza ad una comunità di ricerca: il LUOGO del Foro Boario, in cui la FONDAZIONE della Cassa di risparmio di Modena tenne la mostra, diventò il luogo, riconosciuto dai docenti, come ambiente di dialogo, di riflessione, di confronto, che continuò poi, virtualmente, nel sito riservato agli insegnanti, che permise loro di verificare COSTANTEMENTE i processi attivati dalle scuole e le modalità di visita della mostra: così fu possibile innescare un processo formativo che generò e ri-generò cultura, tra l'altro ambiziosamente rivolto ad una popolazione di fascia ampia: età dai 3 ai 19 anni.

Ecco le domande e alcune risposte che hanno dato gli insegnanti della varie fasce scolastiche, che avevano già partecipato ai corsi precedenti.

1. Cosa le è piaciuto degli incontri relativi alle mostre precedenti e/o cosa l'ha spinto a tornare?

Fasce scolastiche	RISPOSTE
-------------------	----------

Infanzia	Esperienza bellissima, mi ha dato suggerimenti per lavorare meglio
	Le informazioni culturali organiche ed esaurienti, lo stimolo e la curiosità intellettuale e l'aver capito che ai bambini si possono proporre cose nuove

Primaria	La continua curiosità di conoscere ciò che assolutamente non conosco ma che mi affascina
	l'incontro con l'artista Arthur Duff, il film su Pollock, lo scambio di esperienze con colleghi/e durante gli incontri, il desiderio di apprendere tecniche che non conosco e capire meglio l'arte

Second. 1	La presentazione di Barbero e il collegamento con le altre discipline e le proposte didattiche
	Lo stimolo ad approfondire la conoscenza di artisti e correnti pittoriche, l'opportunità di offrire un'esperienza nuova/emotiva agli alunni
	L'intervento del curatore, il fascino del percorso da seguire, la professionalità, la creatività e l'intento formativo

Second. 2	L'interesse dei ragazzi rispetto a queste esperienze
	L'approccio alla comprensione dell'arte moderna.
	Il fascino della presentazione del prof. Barbero e l'efficacia dell'intervento della prof.ssa Ciresola; l'utilità della visita guidata e del materiale distribuito, nonché del catalogo

2. Indichi qualche aspetto di questo incontro che per lei è importante e utile nella didattica d'aula che in seguito farà con i suoi alunni.

Infanzia	Conoscere le fasi di realizzazione di un'opera, anche se spiegate in modo veloce, aiuta a riproporre le tecniche ai bambini
	Ascoltare il curatore mi ha permesso di vedere le opere con occhi nuovi
	L'incontro apre a nuovi orizzonti, motiva alla ricerca dei percorsi didattici da realizzare con i piccoli
	L'osservare i quadri e constatare che la fantasia e la creatività ci accomuna

Primaria	Contestualizzare l'opera e la corrente informale e poter informare colleghi ed alunni sull'attività della ricerca
	Gli stimoli, gli incoraggiamenti a "lanciarsi" nell'insegnamento passando anche attraverso l'arte del '900
	Aver appreso notizie su correnti artistiche, tecniche e materiali, che posso poi approfondire personalmente e padroneggiare nel momento in cui lavoro con i ragazzi

Second. 1	L'attenzione a guardare, osservare l'opera senza preconcetti, lasciare che l'opera ti parli
	Leggere le opere da diversi punti di vista; conoscere l'opinione del curatore per comprenderne il percorso, gli intenti. Imparare ad amare sempre di più l'arte per poter poi meglio comunicare in classe
	La possibilità di sottolineare il valore formativo dell'arte come "visione" del pensiero dell'uomo

Second. 2	Ho trovato molti elementi di utilità didattica
	L'approfondimento del punto di vista del curatore rappresenta senz'altro un'esperienza molto istruttiva ed in un qualche modo "privilegiata" nell'approcciare una mostra d'arte

	La percezione emotiva delle opere
	Rendere significative e costruttive le esperienze di educazione all'arte contemporanea non solo in classe, ma anche “fuori dall'aula” scolastica

2. Pensa che possa essere utile per i docenti avere questi incontri formativi con l'arte e se sì, perchè?

Infanzia	Si, sono utili perchè si produce e si trasmette cultura
	Si, credo siano altamente formativi perchè arte è vita e la vita in sé può essere arte se si riesce ad apprezzare ciò che di “bello” c'è intorno (segni/suoni/colori)
	Si, perchè non si può insegnare ad amare ciò che non si conosce
	Si, perchè l'arte è creatività, fantasia

Primaria	Sicuramente sì, per avere spunti, stimoli, informazioni da riutilizzare con gli allievi in ogni disciplina
	Molto utile, perchè non si è mai finito di imparare e tutto fa crescere, soprattutto noi insegnanti, affinché a nostra volta possiamo far crescere i bambini
	E' molto utile! Il contatto diretto con le opere è fondamentale: davanti all'opera il pensiero si mette in movimento

Second. 1	Si, perchè ci ricorda che tutti siamo in ascolto, in ricerca, che dobbiamo imparare...ci aiutano a sognare
	Si, perchè è possibile impostare le attività insieme ai colleghi che partecipano agli incontri partendo da assunti comuni
	Si, per abituare i ragazzi a visitare mostre e musei

Second. 2	Dopo il primo incontro sono rimasta molto perplessa, vedremo cosa succederà nei prossimi ...
	Utilissimi, perchè nel pantano culturale modenese, questi incontri, sono uno dei pochi “raggi di luce”
	Moltissimo, perchè l'arte ci coinvolge nella quotidianità come riflessione/curiosità creativa sul tempo che stiamo vivendo
	Si, per motivare gli studenti alla ricerca didattica, stimolarli e per riuscire a “svecchiare i programmi”
	Si, per modificare le metodologie d'approccio all'insegnamento dell'arte sottolineandone una accessibilità intelligente

	Si, perchè ci permettono di confrontarci sia su esperienze che su metodi e di imparare che l'opera può essere interpretata in tanti modi diversi
--	--

3. Ulteriori indicazioni e suggerimenti per migliorare la formazione sulla cultura sia dell'arte del '900 sia di quella contemporanea.

Infanzia	Gli incontri sono laboratori di “manipolazione” dell'arte, prove e ricerche con colori, materiali,...
	Decentrare i corsi anche in provincia per facilitare l'accesso ai piccoli utenti con minore spesa di pullman e treno
	Avere la possibilità di decentrare gli incontri anche nei comuni limitrofi per poter fare partecipare anche i più piccoli
	Non è semplice dare suggerimenti per migliorare un evento di qualità, certamente in continuità con i percorsi precedenti; far scoprire i vari gruppi d'artisti che hanno marcato il '900 (Dadaismo/ Futurismo)

Primaria	Creare un dipartimento didattico stabile presso il Foro Boario ed un Book-shop con testi di didattica e di pedagogia dell'arte.
	Sarebbe gradito poter decidere le date degli incontri in funzione del nostro calendario scolastico
	Le opere ci fanno capire qualcosa dell'uomo che le ha fatte. Sarebbe anche interessante conoscere e vedere un artista all'opera
	Non trascurare gli aspetti laboratoriali: personalmente “so di non sapere” ed ho il desiderio di appropriarmi di nuove (per me) tecniche o semplicemente di conoscere come e perchè operano gli artisti. Le competenze di altri sono, per me, sempre particolarmente arricchenti; ho già visitato la mostra, mi è piaciuto molto anche il video, che considero formativo per i docenti

Second. 1	Rapporto arte-letteratura-contesto storico
	Sviluppo di vere e proprie “unità di apprendimento” da proporre in classe e di laboratori pratico-artistici di facile applicazione a scuola

	L'intervento degli artisti in classe, che spieghino i "grandi maestri", le correnti, aiuterebbe molto
	Sicuramente la seconda metà di gennaio non è un bel periodo per seguire gli incontri, perché ci sono molti pre-scrutini. Sarebbe bello avere il video che c'è in mostra. Apprezzata la scelta dell'ingresso gratuito, così pure del resto del "pacchetto omaggio"
	La vostra proposta-progetto è eccellente. Sarebbe interessante anche qualche incontro con l'artista nel suo studio, mentre lavora, per parlare con lui, sarebbe pure utile proporre filmati su artisti che si raccontano. Utile anche un'eventuale contestualizzazione storica

Second. 2	Più iniziative e più collaborazioni con i docenti interessati all'attività
	Valorizzare maggiormente le reciproche influenze delle diverse discipline artistiche, anche non plastico/visive (musica, teatro...)
	Continuare fino alla contemporaneità anche in rapporto con il primo '900, comprendendo anche le avanguardie già storicizzate
	Eventuali interventi di esperti all'interno della scuola
	Coinvolgere nell'analisi artistica anche i media e le altre forme d'arte, come la pubblicità, i film, i fumetti, la grafica
	Affiancare al catalogo una spiegazione più facile per gli studenti e gli utenti non specialisti di storia dell'arte
	Continuare i corsi di formazione per i docenti già avviati da 4 anni, collegando tra loro tutte le esperienze fatte in questo periodo

VALUTAZIONE DEI QUESTIONARI DEI DOCENTI DOPO CHE AVEVANO PARTECIPATO AL SECONDO INCONTRO: “*FRA ORDINE E DISORDINE*” DEL 19 GENNAIO 2006, TENUTO DA ELENA CIRESOLA E ALDO GRAZZI.

Il questionario²⁵¹ consegnato ai docenti conteneva domande di tipologia diversa:

- conoscitiva della scuola da cui prevenivano e della disciplina insegnata (questo questionario non è stato inserito perché già riportato in precedenza)
- domanda n. 1: di ricerca valutativa generale,
- domanda n.2: di giudizio sui metodi usati nell’offerta didattica,
- domanda n.3: di giudizio sull’attività laboratoriale con l’artista.

In sintesi

Sono state selezionate delle risposte-tipo, che danno un giudizio sulla qualità degli incontri formativi con i docenti, rispetto alle tre tipologie di domanda sopra indicate.

Per la domanda n. 1 le risposte fornite dagli insegnanti non evidenziano grosse differenze rispetto alle tipologie di scuola e considerano sempre utili le proposte didattiche.

Per la domanda n. 2 le risposte dei docenti concordavano, in funzione dell’ordine di scuola, nel ritenere importante e necessaria la riflessione trasversale ipotizzata nel corso di formazione. Un solo insegnante evidenziò l’esigenza di differenziare i contenuti in funzione di programmi scolastici.

Per la domanda n. 3 le risposte hanno sempre dato valutazioni positive sull’esperienza fatta con l’artista e dimostrato l’efficacia del dialogo tra l’artista e l’insegnante.

²⁵¹ 2° incontro: totale 27

6 INFANZIA, 6 PRIMARIA, 4 SEC 1° grado, 9 SEC 2° grado, 2 altro

LA VALUTAZIONE DEL CURATORE SUI MIGLIORAMENTI CHE HANNO CONSEGUITO GLI INSEGNANTI CHE HANNO SEGUITO IL CORSO

La diversificazione degli incontri dell'anno 2006 diede risposte ancora più favorevoli, probabilmente perché i docenti, per la prima volta, avevano potuto seguire ben 4 giornate di corsi di formazione.

Una prima risposta positiva è stata quella di avere una frequenza maggiore di partecipanti, che è oscillata nei vari giorni tra gli 80 e i 100.

Ci sono pure stati degli incontri con tre artisti con i quali i docenti hanno anche sperimentato brevi attività laboratoriali. Tutti i docenti si sono messi in gioco, collaborando attivamente e facendo partecipare ai corsi una media di 100 alunni ciascuno e far laboratorio con 100 persone non è certamente uno scherzo! Il ruolo dell'artista contemporaneo è stato quello di mediare l'arte della mostra con i metodi dell'arte, attraverso dei processi laboratoriali, che i docenti, poi, hanno potuto utilizzare anche nelle loro classi.

L'attività laboratoriale ha svolto anche il ruolo di interprete di un'idea che interseca la mostra e la didattica dei vari saperi: in questo modo si è attivato lo scambio; ad esempio, si sono sperimentati l'ordine ed il disordine; gli insegnanti hanno iniziato a fare gli esercizi sulla base di alcune considerazioni (esempi, luoghi descritti da carte topografiche piuttosto che luoghi descritti da alcuni quadri degli impressionisti). Questo lavoro ha permesso la comprensione di uno dei problemi che normalmente affronta l'artista.

Lo scambio di esperienze con l'artista ha permesso ai docenti, anche attraverso le altre azioni formative del corso, di poter progettare sia un percorso didattico specifico per la loro disciplina sia di tipo interdisciplinare. Ecco le domande del questionario e le relative risposte in relazione alle varie fasce scolastiche.

1. Indichi quale aspetto di questo incontro lei considera importante e utile nella didattica d'aula.

Fasce scolastiche	RISPOSTE
-------------------	----------

Infanzia	<p>Poter mettere in gioco se stessi</p> <p>Lavorare con più mani sulla stessa opera</p> <p>Far lavorare tante persone insieme e motivarle</p>
----------	---

Primaria	<p>L'argomento ordine-disordine è interessante come provocazione per i bambini nelle loro abitudini quotidiane.</p> <p>E' stata una nuova ricerca nella lettura del caos per renderlo leggibile</p> <p>E' servito l'aiuto degli esperti che hanno operato come guide per i laboratori didattici con i ragazzi</p>
----------	---

Second. 1	<p>La sperimentazione a più mani, il percorso con l'artista ha permesso di avere contemporaneamente punti di vista diversi</p> <p>Molti spunti sono interessanti per il lavoro di gruppo e di "improvvisazione" con gli allievi</p>
--------------	---

Second. 2	La possibilità di provare a manipolare vari materiali in libertà e senza timore
	La riflessione sulla ricerca. L'individuazione di codici e di limiti
	La trasmissione di una passione verso un mondo, quello artistico, che può essere estremamente stimolante per i docenti che, nella maggior parte dei casi, sono costretti a seguire una didattica chiusi tra pareti formali e legislative
	Suggestiva la possibilità di dare "corpo" ad un'opera a più mani

2. Pensa che possa essere utile per i docenti partecipare a questi incontri formativi con l'arte e la didattica?

Infanzia	Ciò che ho imparato l'ho già sperimentato e mi è anche servito per progettare percorsi interdisciplinari con i bambini
	Penso sia molto importante avere incontri formativi per aumentare la voglia del nuovo, del non conosciuto
	Si, però la sala è poco adatta

Primaria	E' molto importante fare esercitazioni
	Sicuramente sono utili, soprattutto per spalancare gli orizzonti e uscire dal cerchio delle solite cose
	Sicuramente e dovrebbero essere effettuati più frequentemente

Second. 1	Sicuramente sì
	Si, per uscire dalla ripetitività, o meglio, per non rischiare la monotonia: sono stati un ottimo nutrimento di cultura per il nostro intelletto

Second.2	Si, gli incontri mi hanno fatto pensare a diverse idee da proporre in classe
	Si, perché in genere non ne sappiamo nulla. Molto importante essere formati per poter, a nostra volta, formare. .
	Si, in relazione alla possibilità di avere spunti di riflessione trasversali nell'ambito di una storia dell'arte in qualche modo precostituita
	Sono troppi e molto generici. Un conto è parlare con insegnanti di storia dell'arte o educazione artistica e un altro con maestre e educatrici o con chi non ha conoscenze di arte. Forse sarebbe meglio che gli incontri siano più mirati riunendo i docenti divisi per scuole o materie di insegnamento.

	<p>Indubbiamente gli incontri con i docenti sono stimolanti per dare impulso ad una didattica operativa, però non tutti sono facilmente riproducibili nel contesto di alcune discipline scolastiche</p>
--	---

3. E' stato interessante l'incontro con l'artista? E se si, perché?

Infanzia	Si, mi è piaciuta molto la discussione critica sui lavori e i relativi interventi
	Ha saputo incentivare l'interesse con sentimento, passione e professionalità
	Mi ha fatto scoprire un mondo (l'arte contemporanea) per me molto sconosciuto.
	Gli incontri con gli artisti lasciano sempre un segno non indifferente, perché diventano incontri con un mondo di esperienze, ricerche e storie umane particolari, oltre che professionali

Primaria	Mi è piaciuto per la sua semplicità e chiarezza
	L'artista ci ha insegnato come esprimerci
	Si, perché non si è limitato ad esporre una teoria, ma ci ha fatto fare anche esperienza pratica, ha stimolato la produzione e il confronto con il progetto che ognuno porta dentro di sé

Second. 1	Per la capacità di comunicare e per la sensibilità
	Molto interessante, perché ho imparato alcuni modi di lavorare che cercherò di adottare anche in classe
	Si, perché legato all'attività pratica

Second. 2	Moltissimo per l'ampiezza e la profondità degli argomenti trattati
	Si, perché nell'esposizione della poetica dell'artista si sono intuite le linee guida della sua attività e alcune " direttive" dell'arte di oggi; inoltre ci ha dato spunti di riflessione
	Estremamente stimolante: un'occasione che spero di ripetere, un regalo, una condivisione di visioni e interpretazioni di chi va "oltre"

	<p>Visto che anch'io realizzo opere d'arte è stato confortante udire concetti sui quali si basa la mia produzione pittorica, molto personale e sotterranea, che però mi serve per sfogare istinti e sentimenti ed allargare orizzonti. E' stato confortante che si sia confermato l'aforisma che recita: "l'architettura mette ordine nel caos mentre la pittura mette caos nell'ordine". Sarebbe interessante montare mostre su concetti e non su correnti artistiche già istituzionalizzate</p>
	<p>Positivo l'incontro con l'artista e suggestiva la "lettura" delle "opere" realizzate, come strumento teso a chiarire le peculiarità delle realizzazioni dell'arte di oggi e della molteplicità dei linguaggi</p>

Altro	<p>Molto interessante perché ci ha messo in contatto con chi ha una sensibilità maggiore e un occhio allenato a interpretare vari tipi di segni ed espressioni</p>
-------	--

VALUTAZIONE DEI QUESTIONARI DEI DOCENTI DOPO IL TERZO INCONTRO DEL 24 GENNAIO 2006, TENUTO DA ELENA CIRESOLA E CRISTIANO BIANCHIN: “LO SPAZIO IMMAGINATO, MATERIA E FORMA NEL LABORATORIO D’ARTISTA”

Il questionario²⁵² consegnato ai docenti conteneva domande di tipologia diversa:

- conoscitiva della loro provenienza e della disciplina insegnata (qui non inserite)
- domanda n.1: di ricerca valutativa generale,
- domanda n.2: di giudizio sui metodi usati nell’offerta didattica,
- domanda n.3: di giudizio sull’operazione laboratoriale con l’artista.

IN SINTESI

Si sono selezionate delle risposte-tipo, che possono fornire un giudizio sulla qualità degli incontri formativi con i docenti, rispetto alle tre tipologie di domande sopra indicate.

Per la domanda n. 1 le risposte fornite dagli insegnanti non presentano grosse differenze rispetto alle tipologie di scuola, ma nessuna ha fatto riferimento all’esercizio laboratoriale, perché l’artista ha proposto un dialogo basato più sulle riflessioni che sulla pratica.

La domanda n. 2 ha evidenziato che il modo che ha l’artista di insegnare e di dialogare col gruppo, che prima fa eseguire gli esercizi che poi ciascun partecipante spiega, è diverso da quello degli insegnanti tradizionali che parlano mentre gli alunni ascoltano. Questo approccio inusuale all’insegnamento, da parte degli artisti, inizialmente ha messo in difficoltà i docenti, poi invece, dopo che avevano partecipato ai corsi e avevano imparato la metodologia, l’hanno apprezzata, anzi, la percepirono come un plus del corso.

Le risposte alla domanda n. 3 dimostrano che i docenti - nel “dialogare sia con l’arte della mostra” che con il punto di vista dell’artista - non sempre

²⁵² 3° incontro: totale 22
6 INFANZIA, 6 PRIMARIA, 2 SEC 1° grado, 7 SEC 2° grado

hanno compreso il punto di vista dell'artista. Comunque la maggior parte dei docenti aveva fatto commenti positivi sull'incontro e ritenuto molto importante l'aspetto laboratoriale.

LA VALUTAZIONE DEL CURATORE SUI MIGLIORAMENTI CHE HANNO CONSEGUITO GLI INSEGNANTI DURANTE IL CORSO

Lo spazio messo a disposizione per il corso era il nuovo luogo pensato dall'artista per il laboratorio, che era stato predisposto in modo tale da permettere un dialogo tra le idee dell'artista, le sue immagini, e quelle dell'arte informale. L'offerta di immagini è stata proposta insieme a musica, cioccolatini e a un'opera che l'artista aveva messo sul tavolo di ogni docente. L'ambiente accogliente diventava un punto di partenza per un viaggio tra le immagini proposte; i sensi erano attivati da colori, suoni e gusti e dalle riflessioni dell'artista. Lo spazio diventava pertanto un luogo di dialogo tra artista e docenti, tra informale e apertura a nuove proposte dall'artista.

Questo artista (Cristiano Bianchin) - diversamente dai due precedenti, che avevano proposto il laboratorio- ai partecipanti ha dato solo parole, però ha consentito loro di effettuare una particolare navigazione nel mondo dell'arte, guardandola con la sua ottica, che era quella di un artista che si era formato nell'atelier di Vedova, uno dei maestri esposti nel Foro Boario.

1. Pensa che per la didattica dei docenti possa essere utile avere questi incontri formativi con l'arte, intesa come luogo di input progettuali?

Infanzia	Si, sono importanti per avere una certa base per poi lavorare con i bambini
	In questo incontro non ci sono stati gli input progettuali per gli insegnanti della scuola dell'infanzia, o meglio, io non li ho colti
	Sarebbero utili laboratori veri e propri, con materiali da poter sperimentare

Primaria	Gli incontri sono importanti non solo per la disciplina che riguarda l'arte, ma sarebbe utile farli anche trasversalmente per tutte le discipline
	Sono fondamentali per la nostra formazione personale e per avere stimoli trasferibili nella didattica
	Sì, visto che l'arte dovrebbe essere spunto per progetti di formazione interdisciplinare per gli studenti
	Ritengo siano molto utili, soprattutto se fossero strutturati per ordine di scuola, perchè le competenze e le conoscenze che può avere un docente della secondaria non sono paragonabili a quelle di un docente della primaria o infanzia

Second. 1	Sinceramente sì, il corso è stato un'occasione per osservare e confrontarsi, affinare le conoscenze sull'argomento proprio attraverso le esperienze degli artisti presenti; ha permesso di aprire nuovi orizzonti, di dare nuovi spunti per la lettura
	Molto utili e interessanti. Aiutano a vedere l'arte da diversi punti di vista, dai quali si può prendere spunto per la didattica

Second. 2	Senza ombra di dubbio, aiutano ad ampliare lo sguardo dell'arte e della nostra cultura
-----------	--

	<p>Ciò che sconfina rispetto alla nostra preparazione è molto stimolante: per esempio l'esperienza narrata dagli artisti, il confronto tra le opere d'arte europee e quelle americane, il poter contestualizzare l'arte rispetto ad altri periodi: alla seconda metà del novecento o al contemporaneo</p>
	<p>Moltissimo, potrebbe essere utile anche avere recapiti(e-mail) degli artisti/relatori per eventuali chiarimenti successivi o per organizzare incontri in classe</p>
	<p>Senza dubbio, per l'opportunità di avvicinare l'esperienza dell'artista e le sue opere d'arte, per poterle vedere, anche da punti di vista diversi, e non solamente da quelli didattici o scientifici</p>
Altro	<p>Certamente, molto utile, in particolare per i profani, perchè chi ha già una formazione artistica di tipo scolastico tradizionale, difficilmente riuscirebbe a superare i propri schematismi senza l'aiuto dell'artista</p>

2. Indichi qualche aspetto di questo incontro che Lei considera importante nella didattica d'aula.

Infanzia	I concetti supportati da tante immagini
	Presentare diapositive di quadri e sculture ed analizzarli facendo parlare i bambini per coglierne i particolari
	Durante la prima mezz'ora credevo di aver sbagliato aula, poi ho realizzato che la linea dell'incontro sarebbe stata quella e non mi è piaciuta, perchè, secondo me, non era attinente col resto del corso. Non ho capito
	Il nostro approccio all'arte è molto pratico, mentre questo incontro è stato troppo teorico, ha però importanza come cultura personale dell'insegnante ed è utile come conoscenza, ma non "trasportabile" in classe

Primaria	E' stato utile vedere anche opere inconsuete, non convenzionali
	L' excursus temporale e i vari collegamenti con i diversi linguaggi: musicale, psicoanalitico, psicologico, post-bellico aiutano a meglio comprendere l'opera d'arte
	L'incontro con Cristiano Bianchin è stato formativo dal punto di vista culturale. Nella didattica è possibile riprendere il concetto di spazio, che può essere interpretato in modo molto personale
	La sottolineatura della figura del maestro come colui che introduce gli ascoltatori in un aspetto della realtà che aiuta a conoscersi meglio
	La modalità della gestione dell'incontro che ha affrontato anche gli aspetti di collocazione delle opere nel periodo storico

Second. 1	Difficile proporre nella scuola media un discorso così complesso, ma tradotto in "pillole", con l'aggiunta di piccole curiosità può raggiungere la mente e la sfera della "curiosità" a volte profondamente nascoste degli adolescenti di oggi
	Idee nuove da applicare in aula con tecniche e materiali nuovi o musicali

Second. 2	Scelta delle immagini con le motivazioni dell'artista (non tanto la parte “informativa”)
	Approccio diverso all'opera d'arte: non “studio”, ma creatività
	La lettura delle opere d'arte e la relazione tra tempo e autore
	Visione delle immagini unite alle spiegazioni. Riferimenti a realtà contemporanee, ad esempio il Museo Picasso a Parigi. Musica di sottofondo
	La riflessione sui manufatti artistici come pretesto per leggere le immagini non solo da un punto di osservazione “visivo”
Altro	Utilizzo di materiale visivo di buon livello; proposta dei materiali più svariati per attività di manualità spontanea e/o guidata

3. È stato interessante l'incontro con l'artista? E se sì, perchè?

Infanzia	Si...per dare un volto e una voce tangibili all'arte
	Avrei preferito lavorare con l'artista e conoscere meglio le sue opere
	A me è arrivato poco; l'incontro è stato troppo dedicato agli addetti ai lavori e presupponeva una cultura "artistica" che non possiedo
	... Avrei visto volentieri qualche lavoro dell'artista.
	Per me non molto: è troppo lontano dalle mie esigenze, più rivolte a spunti pratici, mentre questo incontro è stato troppo teorico

Primaria	Si molto. Ha dato stimoli interessanti, ha proposto immagini inconsuete
	Si, soprattutto perchè mi ha fatto capire che ognuno di noi e ogni nostro alunno ha un talento. A noi il compito di provocare la creatività di ciascuno per farla emergere, così come il curatore e gli artisti hanno fatto con noi
	Sì, per la mia formazione; personalmente sono sempre incuriosita dal MODO di lavorare dell'artista, che è arte, ma anche tecnica personale, <u>che però l'artista non ha mostrato nell'incontro</u>
	E' sempre interessante conoscere le modalità di lavoro di chi opera con l'arte e nell'arte

Second. 1	Più che altro per me si è trattato di un confronto su quanto appreso durante gli studi accademici; per me è stato piacevole rendermi conto che avevo lo stesso punto di vista dell'artista e di conoscere i legami che sono stati sviluppati nel percorso di "modernità" iniziato dal '700 ad oggi
	Interessante il rapporto con l'arte gesto- pennello

Second. 2	Il corso ha contribuito a chiarire l' "alfabeto" dell'arte del nostro tempo
	Molto interessante, perchè ciò che l'artista è riuscito a farci vedere per noi sarebbe stato inimmaginabile. Ha ricreato un mondo nuovo

	E' servito per avere un quadro generale della situazione storico - artistica dell'arte contemporanea. Un po' poco gioioso, soprattutto rispetto ai due incontri precedenti
	No, perchè non ci ha parlato di ciò che un artista conosce: il linguaggio del "fare", i meccanismi dell'opera, l'alchimia e la magia

Altro	Molto, perchè l'artista, oltre che parlarci della sua esperienza personale è in grado di suggerire una possibilità di creare, per ciascuno di noi, un suo proprio, individuale, creativo rapporto con l'arte
-------	--

VALUTAZIONE DEI QUESTIONARI DEI DOCENTI DOPO IL QUARTO INCONTRO DEL 25 GENNAIO 2006, CON ELENA CIRESOLA, ARTHUR DUFF: “BIANCO GUGGENHEIM”

Il questionario²⁵³ consegnato ai docenti conteneva domande di tipologia diversa:

- conoscitiva della loro provenienza e della disciplina insegnata (qui non inserito)
- domanda n.1: di ricerca valutativa generale,
- domanda n.2: di giudizio sui metodi usati nel proporre dei suggerimenti didattici,
- domanda n.3: di giudizio sull’operazione laboratoriale con l’artista.

IN SINTESI

Abbiamo selezionato una serie di risposte-tipo, che possono fornire un giudizio sulla qualità degli incontri formativi con i docenti, rispetto alle tre tipologie di domande sopra indicate.

Per la domanda n. 1 le risposte fornite dagli insegnanti non hanno grosse differenze rispetto alle tipologie di scuola, perché pongono forte attenzione alla competenza progettuale dei laboratori dell’artista.

Per la domanda n. 2 le risposte dei docenti sono state omogenee nell’indicare che i suggerimenti didattici che sono stati indicati erano molto chiari per tutti gli ordini di scuola. Nel quarto incontro le risposte hanno sottolineato che chiariscono che “le proposte aperte”, che presuppongono un successivo nuovo lavoro del docente, sono state recepite come valore.

Per la domanda n. 3 le risposte dimostrano che i docenti, nel dialogare con l’arte della mostra, hanno sempre compreso il punto di vista dell’artista. A supporto della posizione c’è forse da ricordare che l’artista, Arthur Duff, era intervenuto, nello stesso corso, anche l’anno precedente.

²⁵³ 4° incontro: totale 29

12 INFANZIA, 6 PRIMARIA, 4 SEC 1° grado, 6 SEC 2° grado, 1 altro

LA VALUTAZIONE DEL CURATORE SUI MIGLIORAMENTI CONSEGUITI DAGLI INSEGNANTI DOPO IL QUARTO INCONTRO: BIANCO GUGGENHEIM

L'ultimo incontro ha mantenuto una modalità operativa diretta, che aveva già attivato il secondo. L'artista, che molti già conoscevano, ha stabilito fin dall'inizio un ottimo legame con i docenti, che hanno risposto alle richieste laboratoriali in modo vivacissimo. L'imprevisto del video-proiettore che si è rotto, lasciando senza immagini la parte introduttiva, non ha condizionato più di tanto l'incontro che è stato sì più difficile per l'artista, perché era sprovvisto del supporto del videoproiettore, però è riuscito a ricostruire il disegno dei 4 incontri, legandoli tra loro, potendo così stimolare nuove curiosità. E il dialogo conclusivo ha manifestato proprio il desiderio dei partecipanti di poter seguire altri incontri di formazione.

La valutazione positiva di tutti 4 gli incontri è stata omogenea per tutti gli ordini di scuola. Questa risposta è stata importantissima, perché il corso è stato tenuto contemporaneamente a tutti gli ordini di scuole, nonché a insegnanti appartenenti a discipline diverse ...e, nel 2002, un'esperienza simile, SEMBRAVA IMPOSSIBILE!

Non solo. Si è anche chiesto ai docenti un grande impegno: perché, poiché nulla di ciò che è stato proposto poteva essere considerato una metodologia valida da applicare al suo insegnamento; ogni docente ha dovuto fare uno sforzo per adattare "il progetto" alla propria classe.

1. Pensa che possa essere utile per i docenti avere questi incontri formativi per “la didattica con l'arte”, intesa come luogo di input progettuali?

Infanzia	Gli incontri sono stati molto utili, stimolanti e interessanti
	Sono fondamentali ed hanno svolto un ruolo importantissimo per permetterci di meglio lavorare in classe
	è indispensabile stimolare i docenti purtroppo ancora legati a troppi pregiudizi e condizionamenti sull'arte contemporanea
	Sono stati utili per costruire un percorso con bambini 3/6 anni
	Questi incontri sono utili per i docenti perché permettono di avviare i bambini all'arte attraverso adeguati progetti educativi. Il progetto d'arte insegna al bambino ad “osservare” un'opera, a sperimentare nuove tecniche operative e creative, rendendo ogni bambino un vero artista perché opera con gioia e fantasia

Primaria	Senz'altro gli incontri con l'artista e le esperienze del laboratorio hanno un'efficacia comunicativa molto elevata: facendo si impara, a qualunque livello
	Tantissimo! Elena Ciresola riesce sempre ad incuriosirmi e a lasciare delle “pagine bianche” che vorrò riempire con ricerche personali e attività didattica
	Certamente! In modo particolare se la didattica incontra il laboratorio
	Sicuramente sono stati utili, perché gli input permettono di accenderne altri
	Sicuramente sì, direi quasi necessari per rinnovarsi ed essere “adeguati” ai continui cambiamenti dei giovani d'oggi

Second. 1	Sì, molto
-----------	-----------

	Soprattutto per avere modo di osservare da diversi punti di vista ciò che generalmente siamo abituati a “vedere” in modo univoco, sono quindi occasione di scambio e confronto da cui possono scaturire nuove idee da sviluppare
--	--

Second. 2	Sì, sono molto stimolanti
	Sicuramente, soprattutto se i temi e gli approcci proposti in ogni incontro cambiano drasticamente
	Sicuramente, un confronto, un travaso reciproco di competenze (anche se non così diretto ed evidente) dà umani spazi alla progettualità

Altro	Sono incontri molto utili, sia per i docenti che per gli studenti come me
-------	---

2. Indichi qualche aspetto di questo incontro che, per Lei, è importante nella didattica d'aula.

Infanzia	L'incontro pratico con l'artista ha permesso di conoscere nuove tecniche
	Sollecita a fare ricerca. Ho scoperto incontri che qualsiasi oggetto è materia viva
	Vedere, nella pratica, come lavora, come agisce un artista e poter provare la sua metodologia, per poi trasmettere e riproporre ai bambini
	E' stata veramente interessante la parte laboratoriale, Duff ha proposto idee veramente simpatiche
	L'approccio dal punto di vista dell'artista e l'utilizzo dei materiali, amplia l'orizzonte e la voglia di ricercare

Primaria	La conoscenza diretta dell'artista e del suo mondo è fondamentale per comprendere il linguaggio dell'arte contemporanea, la più vicina ai bambini con i quali lavoro
	Tutto il laboratorio di Arthur Duff è replicabile in classe
	La spiegazione pratica dei due laboratori con i bambini può stimolare altre idee da realizzare in aula
	Coinvolgere lo studente e/o lo spettatore, farlo partecipare in modo attivo. Liberare la creatività

Second. 1	Ho apprezzato molto l'incontro con Duff: le sue proposte di laboratorio, l'idea di rappresentare il passato del tempo attraverso la materia, il riflettere sulla differenza tra essere e sembrare, anche l'osservazione degli effetti casuali dei passaggi
	La riscoperta della materia in un aspetto macroscopico che può far scoprire nuovi "mondi" aperti alla sensibilità e creatività di ognuno senza farsi irretire dal "vedere" convenzionale; combinazioni diverse di materiali, colori, superfici che si aprono su "mondi nuovi" che cambiano al variare della luce e della propria emotività

	Vedere come sembrano le cose e come, di fatto, sono; il rapporto fra oggetto e la sua riproducibilità tecnica
Second.2	Soprattutto il riferimento alla didattica sull'arte, intesa come possibilità di interagire materialmente con le immagini
	Soprattutto la parte pratica, da far fare agli allievi, come esemplificazione vissuta di concetti precedentemente spiegati

3. È stato interessante l'incontro con l'artista? E se sì, perché?

Infanzia	Sì, perché l'artista è a contatto con le tecniche laboratoriali.
	L'artista ha saputo integrare il suo pensiero con tecniche adatte ai bimbi
	Sì, perché ho potuto sperimentare personalmente e con piacere i materiali
	Sì, tanto, perché molto concreto e calato nella pratica di tutti i giorni

Primaria	Ho avuto l'occasione di incontrare il MONDO e di conoscere il METODO dell'artista
	Sempre stimolante, come l'anno scorso. Pratico, chiaro, nuovo.
	Estremamente interessante mediare l'idea dell'accessibilità dell'infinito
	Sì, molto, per la possibilità di un confronto di tipo didattico e per la proposta operativa
	Ogni incontro evidenzia un aspetto positivo di cui ognuno di noi si può arricchire

Second. 1	Molto, perché ha aperto nuovi spazi, idee, materiali, un'osservazione più attenta di ciò che ci sta intorno senza farsi "prendere troppo dalla pittura", soprattutto nelle esperienze fatte durante l'incontro
-----------	--

Second. 2	Sull'arte forse si può insegnare molto, con attività "pratiche" e non solo dialogiche
	Curiosità verso qualcosa anche a noi lontano (immagini dallo spazio) usato in un contesto diverso (applicazione nell'arte)
	Poteva non esserlo? Interessante il suo approccio al fare artistico e anche le attività proposte, insieme alle spiegazioni che le hanno precedute e seguite.
	Fra i 3 incontri è stato quello più arricchente, come scelta di immagini, come input di collegamento con l'esperienza artistica e con gli esercizi proposti

LE VALUTAZIONI: ARTICOLI DI GIORNALE ED EMAIL RICEVUTE IN FONDAZIONE
CASSA DI RISPARMIO DI MODENA

Dicono di noi...

E-mail: giovedì 19 gennaio 2006

Oggetto: informazioni sulle mostre al foro boario ed altro

grazie per farlo regolarmente!

Eleonora Beltrami

E-mail: venerdì 20 gennaio 2006

Oggetto: valutazione progetto formativo Mostra "INFORMALE"

Anche quest'anno il corso di formazione docenti, collegato alla Mostra del Foro Boario "INFORMALE. JEAN DUBUFFET E L'ARTE EUROPEA 1945-1970", si è presentato ampliando l'offerta formativa e riuscendo a coinvolgermi come testimone entusiasta con i miei alunni e con le loro famiglie.

Finalmente un'iniziativa di altissima qualità, rivolta alla scuola, giunge al suo quarto anno di vita: un appuntamento desiderato e atteso che auspico diventi "sistema"!

A mio parere la Fondazione Cassa di Risparmio raggiunge, tramite le scuole coinvolte, un'ulteriore visibilità della propria azione di mecenate, oltre a fornire agli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado della provincia di Modena un'impagabile occasione di esperienza didattica.

Annamaria Janni Janez (I.S.A. "Venturi")

Il Resto del Carlino, lunedì 20 gennaio 2006

Le lettere (max 15 righe) vanno indirizzate a:
il Resto del Carlino
Via Zucchi, 31
41100 MODENA
fax: 059/820329

Ditelo a:

E-MAIL:
cronaca.modena@ilrestodelcarlino.it



Grazie per la splendida mostra

La fruttuosa collaborazione con la Collezione Peggy Guggenheim di Venezia ci ha portato a Modena per il nuovo evento *Informale - Jean Dubuffet e l'arte europea 1945 - 1970*. Semplicemente entusiasmante! Una mostra bellissima, in una cornice ideale. Il tutto accompagnato da una formazione per insegnanti di qualità elevata. Infine, come se non bastasse, la possibilità di accompagnare i ragazzi gratuitamente alla mostra con l'ausilio di guide (preparatissime) e laboratori. Uno scherzo? No, tutto vero! Tramite il giornale, vogliamo inviare il nostro grazie alla Fondazione Cassa di risparmio di Modena, al curatore della mostra, alle organizzatrici del progetto scuola e un invito a chi ancora non ha goduto di questa meravigliosa opportunità. Andateci!

Sabrina Fasoli e Nadia Marchesini
Istituto compr. 'Aschieri', S. Pietro in Cariano (Verona)

☒ **SMOG**

*Il blocco del traffico
e le previsioni meteo 'affidabili'*

Se non erro, ho letto che il Comune ha deciso di non applicare il blocco del traffico giovedì, perché il meteo prevedeva maltempo. Ma come? Martedì, quando pure cadeva la neve, ho guardato molti canali tv, e tutti, dico tutti, i programmi meteo davano per certo il ritorno al sereno già dal mercoledì. Non si potrebbero consultare vari esperti meteo, prima di emettere il verdetto sul blocco?

S. F., Modena

E-mail: Sabato 21 gennaio 2006

Oggetto: Mostra "Informale - Jean Dubuffet e l'arte europea 1945 - 1970"

Complimenti per la mostra su Dubuffet; state veramente facendo un miracolo.

Sono iniziative che lasciano il segno nella formazione culturale delle persone.

Ho scritto una lettera di ringraziamento dedicata a Voi e alla Gazzetta di Modena; spero che la pubblichino.

Se potete continuate così. Grazie,

Claudio Sgarbi

E-mail: domenica 22 gennaio 2006

Oggetto: Mostra Informale

Mi chiamo Daniela e sono un'insegnante della Scuola dell'Infanzia.

Scrivo per testimoniare la validità del lavoro svolto da quanti si sono prodigati affinché a Modena, anche quest'anno, ci fosse una mostra importante come "Informale" allestita al Foro Boario.

Ringrazio per la possibilità di partecipare agli incontri di formazione per docenti legati a questa mostra temporanea che, tra l'altro, sono gratuiti, così come la visita alla mostra.

Tutto ciò è segno di grande sensibilità culturale e ha il sostegno di tutti coloro che amano l'arte e desiderano farla conoscere e amare a tanti altri...anche ai più piccoli delle nostre scuole!

Cordiali saluti.

Daniela Grandinetti

E-mail: martedì 24 gennaio 2006

Oggetto: Mostra "Informale - Jean Dubuffet e l'arte europea 1945 - 1970"

Ringrazio la Fondazione Cassa di Risparmio di Modena, il suo presidente Andrea Landi, il curatore della Mostra Informale J. Debbufet e l'arte europea 1945 1970, Luca Massimo Barbero, la responsabile del progetto di formazione Elena Ciresola e i suoi collaboratori, per averci trasmesso, anche quest'anno, durante gli incontri previsti, la passione, i saperi e la sensibilità per l'arte, elementi indispensabili e determinanti per poter "tornare a scuola" ed essere in grado di trasferire, a nostra volta, ciò che abbiamo appreso con la speranza che questa esperienza emozionante e unica, consolidata in questi due anni, possa rimanere non solo punto di riferimento per noi insegnanti ma soprattutto un punto fermo culturale per il futuro dei nostri bambini i loro genitori e tutti i cittadini di Modena.

Sandra Concas

Insegnante della scuola dell'infanzia di Modena

E-mail: martedì 24 gennaio 2006

Oggetto: Lettera aperta a Luca Massimo Barbero

Spettabile prof. Luca Massimo Barbero,
nonostante le sedute avvengano nell'Aula Magna della Facoltà Di Economia e Commercio che non brilla per ergonomia, ascoltare i suoi virtuosismi dialettici sull'arte ha dimostrato senza dubbio quanto sia intensa e travolgente la sua passione per l'arte. Penso che solo una persona di cospicua cultura e intelligenza possa in modo così istrionico comunicare il suo modo di vedere e di sentire senza prendersi troppo sul serio, proprio perchè l'ironia, come disse Goethe, "è la passione che si libera nel distacco". Il gestire e l'interloquire con una massa di docenti, che per loro intima natura non si comportano mai in situazioni comunitarie come esigerebbero dai propri allievi, non deve essere il massimo della libidine, quindi non si può fare altro che rendere merito a tale sforzo immane.

Lei ha voluto sottolineare lo sforzo economico di una Fondazione che offre importanti eventi in modo totalmente gratuito ed è quindi lecito chiedersi perchè qualcuno debba investire economicamente nella cultura in una città che, nonostante abbia la sindrome del "primo della classe" in tutti i campi dello scibile, negozia i propri spazi urbani con scarpe da sadomasochista e vestiti per razze elette, estromettendo dal centro tutto ciò che nutre in modo intelligente il cervello ed anche lo stomaco. Non solo. Ciò che lascia perplesso è anche la Vostra scelta di coinvolgere il mondo scolastico, cosa che di per sé è una decisione in qualche modo suicida.

Le nuove generazioni che ogni anno scolastico sfilano davanti agli occhi hanno ormai la spudorata arroganza di chi presume che il mondo sia chiuso in un lettore cd o nel video di un computer. Se noi portavamo capelli lunghi ed eskimo loro si bucano ogni superficie epidermica disponibile come degli aborigeni e portano con orgoglio il sedere scoperto come delle scimmie, sconfessando in qualche modo la legge evolutiva darwiniana.

D'altronde non si sa quale sia la giustificazione teologica dell'esistenza dei professori, perchè alcuni ti allargano gli orizzonti, altri te li restringono e alcuni ti possono far diventare un imbecille superficiale o un imbecille

profondo a seconda della loro forma di nevrosi preferita perchè, come Lei sa, quella del docente è, in molti casi, una professione a rischio. A rischio per gli allievi, ovviamente. D'altra parte tutti sono infine potenziali vittime dei dirigenti scolastici, che sono la prova vivente di come la mentalità burocratica sia l'unica costante che si possa trovare nell'universo e sono persone che alla loro morte di solito si trasformano in scrivanie.

Però è anche vero che chi appartiene a una generazione in bianco e nero, nonostante sia sottoposto ogni anno a quel gap generazionale che produce generalmente sconforto e disillusione, talvolta, forse troppe poche volte, contempla quei piccoli miracoli didattici che consistono in allievi che vedono, sentono e associano e, talvolta, superando il maestro, danno un senso a quell'alchimia tra discente e docente che consola quest'ultimo del ridotto salario statale percepito.

E' difficile convincere degli allievi della vastità di correlazioni che ogni disciplina può offrire ed è perfino imbarazzante persuaderli dell'utilità dello studio in un mondo dove, come diceva Chateaubriand, "bisogna usare il disprezzo con grande parsimonia a causa del grande numero di bisognosi". Forse capiranno tardi che il non sapere è male, ma il non voler sapere è peggio. Forse si accorgeranno tardi che imparare a pensare è importante quanto sapere, ed è il solo modo per essere liberi da quelle catene che i furbi e le carogne hanno preparato per loro fuori dalle mura protettive scolastiche.

Pur essendo stato considerato da alcuni il mezzo più elevato d'educazione, lo studio dell'arte è sinceramente incompatibile con una società che non ha ancora capito che "non tutto ciò che può essere contato conta, e non tutto ciò che conta può essere contato", come recitava l'adagio di un grande Albert. Chi però si avvicina con interesse all'arte forse comprenderà che gli elementi fruiti sono prerequisiti di altri apprendimenti che consentono, insieme, di superare gli atteggiamenti stereotipati di contemplazione e "vedere" il mondo con occhi diversi, forse non più allegri, ma comunque diversi. Ma, anche se l'arte non avesse nessuna finalità servirebbe, quantomeno, a distinguere il decente dall'indecente, l'eleganza dalla

volgarità, il genio dal compromesso. E tutto sommato ne varrebbe la pena, nel mondo del Grande Fratello, delle Isole dei Famosi e delle Talpe. E se comunque, tutto sommato, non troverete più nessuna ragione per intraprendere tali avventure, fatelo almeno per: "Quelli" che ne hanno fin sopra i capelli delle mostre sugli Impressionisti. Quelli che non sono abituati a farsi le "vasche" sulla via Emilia perché hanno di meglio da fare. Quelli che non diventano critici cinematografici dopo aver visto un film. Quelli che non diventano critici d'arte dopo aver visto una mostra. Quelli che non diventano filosofi dopo aver partecipato al Festival Della Filosofia. Quelli che credono che chi gestisce sale cinematografiche d'essai non dovrebbe menarsela con l'essere un intellettuale perché anche lui alza i prezzi dei biglietti. Quelli che credono che chi gestisce gallerie d'arte non dovrebbe menarsela di essere un intellettuale se anche lui prende soldi. Quelli che credono che mangiare popcorn al cinema sia un modo per regredire allo stadio dei ruminanti. Quelli che credono che bisogna tenere spento il cellulare durante la visione di un film perché per due ore il mondo continua a girare lo stesso senza di loro. Quelli che pensano che il Direzionale 70 sia una schifezza. Quelli che sono convinti che il palazzo dietro la Palazzina dei Giardini sia una schifezza. Quelli che pensano che le bancarelle di ambulanti collocate davanti al Palazzo dei Musei siano una schifezza. Quelli che pensano che non si dovrebbe edificare sulle piazze ma solo usarle in modo decente. Quelli che preferiscono una finestra di Aldo Rossi ad una Porta di Frank Gehry. Quelli che sono convinti che la cultura sia un'arma micidiale in mano agli imbecilli.

Cordiali saluti.

Saverio Giannatempo

Modena, 24 gennaio 2006

E-mail: martedì 24 gennaio 2006

Oggetto: Mostra "Informale - Jean Dubuffet e l'arte europea 1945 - 1970"

Anche quest'anno, la mostra organizzata dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Modena in collaborazione con le Collezioni Guggenheim "Informale - Jean

Dubuffet e l'arte europea 1945 - 1970", dedica un'attenzione particolare agli insegnanti e ai ragazzi delle scuole di Modena e Provincia.

Chi, come me, ha seguito le precedenti iniziative di studio e formazione e ne ha visto crescere il successo, si accorge che la particolarità di questa esperienza non è soltanto quella di portare gli alunni in mostra, di stimolare il contatto con le opere esposte, dell'organizzare laboratori didattici.

La novità è quella di aver dato vita ad un progetto vero, serio, rigoroso che riunisce gli insegnanti, li coinvolge direttamente, apre spazi di confronto, fornisce loro strumenti e mezzi.

Complimenti e buona continuazione ai curatori del Progetto "Educare con l'arte contemporanea" e alla Fondazione che li sostiene.

Enrico Lenzi

Scuola Media G. Graziosi, Savignano s.P. (Modena)

E-mail: domenica 29 gennaio 2006

Oggetto: Mostra "Informale - Jean Dubuffet e l'arte europea 1945 - 1970"

Ho visto con la mia famiglia la mostra "Informale". Bellissima.

Molto utile, in particolare, la visita guidata.

Grazie e complimenti.

Andrea Gaiani

Le lettere (max 15 righe)
vanno indirizzate a:
il Resto del Carlino
Via Zucchi, 31
41100 MODENA
fax: 059/820329

Ditelo a:

E-MAIL:
cronaca.modena@ilrestodelcarlino.it



«Informale» preziosa per i prof

Mi chiamo Donatella, sono un'insegnante della Scuola Primaria "G. Verdi" di S. Cesario s. Panaro.

Sono entrata in ruolo nel 1983 quale vincitrice di concorso: da allora non ho mai smesso di arricchire la mia formazione culturale e professionale con letture personali, ricerche e corsi d'aggiornamento, ai quali ho sempre partecipato con l'umiltà socratica di "sapere di non sapere", ascoltando con avidità e stupore relatori e relatrici: docenti universitari, ricercatori, scrittori, poeti e, da due anni a questa parte, anche curatori d'arte e artisti.

E' dall'anno scorso, infatti, che seguo le proposte legate alle mostre temporanee sull'arte contemporanea, allestite al Foro Boario.

Ora sto sfogliando il book didattico, stampato a colori, realizzato dalla dott.ssa Elena Ciresola: mi è stato offerto come materiale di supporto agli incontri per docenti che accompagnano la mostra di quest'anno, curata da Luca Massimo Barbero: "Informale, Jean Dubuffet e l'arte europea 1945-1970".

Inoltre, tutti i docenti partecipanti hanno ricevuto un catalogo completo: oltre 300 pagine con biografie, commenti, foto e riproduzioni dei dipinti in mostra.

A tutto questo, si aggiungano gli interventi degli artisti Aldo Grazi, Cristiano Bianchin e Arthur Duff, che ci hanno trasmesso, oltre alla loro visione dell'arte, idee e suggerimenti molto utili per successivi percorsi didattici collegati all'esposizione.

Considero questi incontri rivolti ai docenti un'iniziativa innovativa carica di valenze educative e di crescita culturale, professionale e sociale: un'occasione importante che avrà una valida ricaduta didattica nelle singole realtà scolastiche di tutto il territorio di Modena. Personalmente ho già visitato la mostra temporanea tre volte: è possibile, perché l'ingresso è gratuito e chiunque può rivedere le opere in mostra quando vuole, negli orari d'apertura.

Per l'attenzione rivolta al nostro lavoro, scarsamente riconosciuto e valorizzato da un punto di vista economico-sociale, e per aver esteso tutte le iniziative legate alla mostra temporanea anche alle scuole e ai docenti della provincia, ringrazio caldamente la Fondazione Cassa di Risparmio di Modena, che sostiene, e spero sosterrà anche in futuro, questi programmi formativi legati all'arte.

Donatella Malagoli

Il Resto del Carlino, mercoledì 1 febbraio 2006

E-mail: giovedì 2 febbraio 2006

Oggetto: info formazione

Sono un'insegnante di scuola primaria di Parma, di ritorno dalla mostra "Informale". Partecipare direttamente agli incontri formativi mi risulta impossibile, visto che lavoro anche al pomeriggio, ma non vorrei perdermi del tutto questa occasione di approfondimento. Prevedete una fruizione via internet degli incontri? Pubblicherete una documentazione del percorso didattico? Ho letto che ai partecipanti sarà consegnato un book didattico, è possibile acquistarlo per chi non è iscritto?

Fatemi sapere e davvero complimenti perchè sia la mostra che l'apparato che avete messo in piedi è validissimo e, incredibilmente, anche gratuito!!

Grazie

Daniela Ferraguti

E.mail: venerdì 3 febbraio 2006

Oggetto: Informale

Sono Paola Dalle Pezze, un'insegnante della scuola primaria statale "G. Rodari" di Verona.

Per la prima volta ho avuto l'occasione di frequentare gli incontri per docenti, legati alla mostra temporanea di quest'anno: ringrazio con calore Elena Ciresola e Luca Massimo Barbero per aver fermamente creduto in questa iniziativa, assolutamente unica nel suo genere!

Da qualche anno mi occupo di didattica dell'arte per i bambini, seguo e organizzo corsi, conferenze e seminari di formazione; mi piace, tuttavia, sottolineare le particolarità del corso voluto e strutturato da E. Ciresola per una serie di motivi:

- le proposte didattiche son ben calibrate e i percorsi molto coinvolgenti
- la visita alla mostra, come gli incontri di aggiornamento, offrono un ottimo spunto per motivare l'attività didattica d'aula in quanto stimolano il dibattito, permettono di intrecciare la teoria alla pratica e offrono opportunità nuove dal punto di vista della progettazione interdisciplinare
- gli incontri con gli artisti, e con i loro modi di interpretare l'arte, sono fondamentali per vivere e comprendere il linguaggio dell'arte contemporanea, la più vicina e familiare ai bambini
- la qualità e la gratuità dell'offerta hanno convinto i genitori dei miei alunni a recarci tutti a Modena per godersi la mostra...

Vi invito quindi a sostenere, con l'entusiasmo contagioso che Vi ha caratterizzato, questa grande occasione didattica' ...e non solo!!!

Un saluto cordiale

paola dalle pezze

E mail: domenica, 5 febbraio 2006

Oggetto: Informale

Grazie per:

- proseguire nell'organizzare splendide mostre;
- aver concesso l'ingresso gratuitamente;
- il prezzo (contenuto) del catalogo;
- le visite guidate;
- l'indicazione del percorso dell'autostrada da effettuare .

“Non a tutti è dato di fare arte.

A tutti è dato di amarla e farla amare”

Grazie ancora per la possibilità offerta di trascorre una bella giornata di cultura.

Dario Bovolenta

Lettera: martedì 14 febbraio 2006

Voglio ringraziare per tutte le splendide opportunità offerte al pubblico, reali occasioni per ricreare o arricchire lo spirito! In particolare esprimere il mio apprezzamento per l'iniziativa Educare con l'arte e la bella mostra allestita presso il Foro Boario (cornice ideali...). Un grazie sincero alla curatrice didattica per la disponibilità, la professionalità e la intelligente capacità di proporre l'arte in modo semplice e alto al tempo stesso.

Complimenti!

Maria Gilberta Bonezzi

E mail: giovedì 23 febbraio 2006

Oggetto: Mostra Informale

Sono veramente contenta che mi abbiate scritto, così ho l'opportunità di ringraziare la Fondazione Cassa di Risparmio per il magnifico regalo che ci ha fatto con questa mostra.

Sono una poetessa, quindi amo l'arte e sono spesso in ambienti artistici. Da quando è stata inaugurata, ho visitato la mostra Informale ben 4 volte e vi ho accompagnato amici, anche provenienti da altre città.

Prima che Informale venga smontata, penso che la rivedrò ancora un paio di volte.

Ho anche scritto alcuni commenti sulla mostra nel blog del mio sito personale.

Ogni volta che entro al Foro Boario in questi giorni, provo emozioni nuove. Così i miei amici e le persone che hanno visto Informale con me.

Complimenti di cuore e grazie.

Daniela Ori

E-mail: domenica 26 febbraio 2006

Oggetto : l'Informale

Vi scrivo, con la mostra ancora in corso, per ringraziarVi dell'ulteriore regalo che avete fatto alla città e alle persone che hanno a cuore la cultura in generale.

Dopo la mostra dello scorso anno pensavo sarebbe stato difficile raggiungere un livello altrettanto elevato. Invece anche quest'anno vi siete superati.

Sono sicura che la penseranno allo stesso modo anche i bambini della sezione 4 anni che, grazie alle Vostre iniziative e alla Vostra disponibilità, potranno affrontare la loro prima esperienza nel mondo dell'arte Martedì prossimo.

Spero che anche per il 2007 vorrete regalarci qualcosa di altrettanto significativo, sia come mostra che come iniziative correlate.

Grazie di nuovo. Marilena

LE CONCLUSIONI:

La struttura del progetto educativo è basata su un nuovo sistema che triangola tra opera d'arte, visione e comprensione culturale, dove "il vero viaggio dello scoprire non consiste nel vedere paesaggi nuovi ma nell'avere nuovi occhi". (Marcel Proust)



Questa è l'ipotesi fondamentale con cui ci si è mossi nella mostra temporanea, sia per costruire itinerari per visitatori sempre diversi (corso di formazione 'guide- educatori con l'arte') sia per inventare



trame didattiche (corso di formazione docenti), che siano di motivazione per i docenti a utilizzare la mostra come 'motore di ricerca' e come luogo di apprendimento privilegiato (laboratori d'artista nel corso di formazione docenti).



6. BIBLIOGRAFIA

Arte ed estetica

AA.VV., *Storia dell'arte italiana*, 12 volumi curati da Giovanni Previtali e Federico Zeri, Torino, Einaudi 1979.

AA.VV. (Jean- Luc Nancy, Georges Didi- Hubermann, Nathalie Heinich, Jean- Christophe Bailly), *Del contemporaneo, Saggi su arte e tempo*, Bruno Mondatori, Milano 2007.

AA.VV., *Radical Nature. Art and Architecture for a Changing Planet 1969-2009*, edited by Francesco Manacorda (published on the occasion of the exhibition at the Barbican Art Gallery, London, June 19-October 18, 2009), Koenig Books & Barbican Art Gallery, London 2009.

Abbott Edwin, *Flatlandia, racconto fantastico a più dimensioni*, Adelphi edizioni, Milano 1998.

Agamben Giorgio, *L'uomo senza contenuto*, Quodlibet, Macerata 1994.

Agamben Giorgio, *Ninfe*, Bollati Boringhieri Torino 2007.

Agamben Giorgio, *Che cos'è il contemporaneo?*, Edizioni Nottetempo, Roma 2008.

Aneschi Luciano, *Autonomia ed eteronomia dell'arte, Saggio di fenomenologia delle poetiche*, Garzanti 1976.

Aneschi Luciano, *Cos'è la poesia? Fenomenologia e struttura di una domanda*, Clueb Bologna 1981.

Argan Giulio Carlo, *L'arte moderna*, Sansoni, Firenze 1988.

Arnheim Rudolf, *Il pensiero visivo*, Torino, Einaudi 1974.

Arnheim Rudolf, *Arte e percezione visiva*, Milano, Feltrinelli, 2000.

Arnheim Rudolf, *Pensieri sull'educazione artistica*, trad, it. Aesthetica, Palermo 1992.

Ball Philip, *Colore, una biografia*, BUR RCS, Milano 2004.

Barbero Luca Massimo, Ciresola Elena, *C4 Index 1, Arte contemporanea come strategia*, Campisi, Vicenza 2007.

Barbero Luca Massimo, Ciresola Elena, *C4 Index 2, Il bunker un nuovo spazio per la formazione con l'arte*, Marsilio, Venezia 2009.

Barilli Renato, *Corso di estetica*, il Mulino Bologna 1989.

Barney Matthew, *Mitologie contemporanee*, a cura di Olga Gambari, Fondazione Merz, Torino 2009.

Basso Pierluigi, *Il dominio dell'arte: semiotica e teorie estetiche*, Meltemi Editore 2002.

Baxandall Michel, *Forme dell'intenzione*, Einaudi Torino 2000.

Benjamin Walter, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Torino Einaudi 1979.

Berenson Bernard, *I pittori italiani del Rinascimento*, Sansoni Firenze 1959.

Bertelli Carlo, Briganti Giuliano, Giuliano Antonio, *Arte nella storia*, Electa Bruno Mondatori, Milano 1997.

Bertin Giovanni Maria, *L'ideale estetico*, la Nuova Italia, Firenze 1974.

Bertolini Piero, Dallari Marco (a cura di), *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia Firenze 1988.

Binni Lanfranco, Pinna Giovanni, *Museo*, Garzanti, Torino 1989.

Bodei Remo, *Le forme del bello*, Laterza Bari 1985.

Bonito Oliva Achille, *Autocritico automobile*, Cooper Castelvevchi, Roma 2002.

Brandi Cesare, *Scritti sull'arte contemporanea*, Torino, Einaudi 1976.

Calabrese Omar, *Il linguaggio dell'arte*, Bompiani Milano 1985.

Cassirer Ernst, *Filosofia delle forme simboliche*, La Nuova Italia Firenze 1961.

Cohen Rachel, *Un incontro casuale*, Adelphi Milano 2006.

Colli Dante, Garuti Alfonso, Martinelli Braglia Graziella, *I secoli della meraviglia, Il Seicento e il Settecento*, Artioli Editore, Modena 1999.

Coomaraswamy Ananda Kentish, *Come interpretare un'opera d'arte*, Rusconi, Milano 1977.

Crispolti Enrico, *Come studiare l'arte contemporanea*, Donzelli Editore, Roma 1997.

Dagostino Maria Rosaria, *Cito dunque creo. Forme e strategie della citazione visiva*, Meltemi, Roma 2006.

Dalai Emiliani Marisa, *Per una critica della museografia del Novecento in Italia. Il 'saper mostrare' di Carlo Scarpa*, Marsilio- Regione del Veneto, Venezia 2008.

D'Angelo Paolo, *L'estetica italiana del 900*, Laterza, Bari Roma 1997.

De Micheli Mario, *Le avanguardie artistiche del Novecento*, Feltrinelli, Milano 1986.

De Bartolomeis Francesco, *L'arte contemporanea e noi*, Torino, La Nuova Italia 1994.

De Micheli Mario, *Carte d'artisti, Le avanguardie*, Bruno Mondatori, Milano 1995.

De Pisis Filippo, *Le memorie del marchese pittore*, Einaudi, Torino 1989.

De Saint Exupery Antoine, *Il piccolo principe*, Bompiani editore, Milano 2000.

Dewey John, *Arte come esperienze e altri scritti*, a cura di A. Gravese, La nuova Italia Firenze 1995.

Didi-Huberman Georges, *L'immagine insepolta, Aby Warburg, la memoria dei fantasmi e la storia dell'arte*, Bollati Boringhieri, Torino 2006.

Didi-Huberman Georges, *La somiglianza per contatto. Archeologia, anacronismo e modernità dell'impronta*, Bollati Boringhieri, Torino 2009.

Dyer Geof, *L'infinito istante. Saggio sulla fotografia*, Einaudi, Torino 2007.

Dorfles Gillo, *Artificio e natura*, Torino, Einaudi 1968.

Dorfles Gillo, *L'intervallo perduto*, Feltrinelli, Milano 1989.

Eco Umberto, *Opera aperta*, Bompiani Milano 1972.

Elias Norbert, *Teoria dei simboli*, il Mulino Bologna 1998.

Elkins James, *Dipinti e lacrime, Storie di gente che ha pianto davanti a un quadro*, Bruno Mondatori, Milano 2007.

Everett Percival, *Glifo*, Nutrimenti, Roma 2007.

Ferraris Maurizio, *Storia dell'ermeneutica*, Bompiani, Milano 1997.

Formaggio Dino, *L'arte come idea e esperienza*, Mondatori, Milano 1981.

Formaggio Dino, *Filosofi dell'arte del 900*, Guerini e associati, Milano 1997.

Formaggio Dino, *Fenomenologia della tecnica artistica*, Nuvoletti, Milano 1953.

Formaggio Dino, *Problemi di estetica*, Aesthetica, Palermo 1991.

Galimberti Umberto, *I miti del nostro tempo*, Feltrinelli, Milano 2009.

Gombrich Ernst H., *La storia dell'arte raccontata da E.H. Gombrich*, Torino, Einaudi 1972.

Goodman Nelson, *I linguaggi dell'arte*, Il Saggiatore, Milano 1998.

Guggenheim Peggy, *Una vita per l'arte*, Rizzoli editore, Milano 1982.

Haddon Mark, *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte*, Einaudi, Torino 2003.

Hockney David, *Picasso*, Milano, Abscondita, 2001.

Jauss Hans Robert, *Estetica della ricezione*, Guida editori, Napoli 1988.

Jones Alan, *Leo Castelli, l'italiano che invento l'arte in America*, Castelvechi, Roma 2007.

Langer Alexander, *Il viaggiatore leggero. Scritti 1961-1995*, Sellerio editore Palermo 1996.

Lugli Adalgisa, *Museologia*, Jaka Book, Milano 1999.

Malraux André, *Il Museo dei Musei. Le voci del silenzio*, Mondatori, Milano 1982.

McLuhan Marshall, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore Milano 1967.

Merleau-Ponty Maurice, *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano 2003.

Merleau-Ponty Maurice, *L'occhio e lo spirito*, SE, Milano 1989.

Modica Massimo, *Cos'è l'estetica?*, Editori Riuniti Roma 2002.

Moroncini Bruno, *Walter Benjamin e la moralità del moderno*, Guida editore 1984.

Munari Alberto, *Il sapere ritrovato. Conoscenza apprendimento formazione*, Guerini e associati, Milano 1993.

Munari Bruno, *Fantasia*, Laterza, Bari 1977.

Munari Bruno, *Da cosa nasce cosa*, Laterza, Roma Bari 1981.

Munari Bruno, *Design e comunicazione visiva*, Laterza, Roma Bari, 1983.

O' Keeffe Georgia, *Memorie*, Abscondita, Milano 2003.

Pareyson Luigi, *Estetica, teoria della formatività*, Sansoni Firenze 1974.

Panofsky Erwin, *Idea. Contributo alla storia dell'estetica*, (1924) La Nuova Italia, Firenze 1989.

Patella Giuseppe, *Estetica culturale*, Meltemi, Roma 2005.

Pirenne Henry, *Le città del Medioevo*, Bari, Laterza 1971.

Pizzo Russo Lucia (a cura di), *Estetica e psicologia*, Il Mulino, Bologna 1982.

Poli Francesco, *Il sistema dell'arte contemporanea*, Laterza, Roma Bari 1999.

Pollock Jackson, *Lettere, riflessioni, testimonianze*, SE Srl, Milano 1991.

Riout Denys, *L'arte del ventesimo secolo. Protagonisti, temi, correnti*, Giulio Einaudi Editore, Torino 2002.

Rosenkranz Karl, *Estetica del brutto* (a cura di Remo Bodei), Aesthetica, Palermo 1977.

Russoli Franco, *Il museo nella società. Analisi, proposte, interventi 1952-1977*, Feltrinelli, Milano 1981.

Santoianni Flavia (a cura di), *Richard Rohrty. Scritti sull'educazione*, la Nuova Italia Firenze 1996.

Savinio Alberto, *Ascolto il tuo cuore*, città, Adelphi, Milano 1984.

Schaer Roland, *Il Museo tempio della memoria*, Universale Electa Gallimard, Parigi 1996.

Schapiro Meyer, *Per una semiotica del linguaggio visivo*, Meltemi, Roma 2002.

Segre Cesare, *La pelle di San Bartolomeo. Discorso e tempo dell'arte*, Einaudi, Torino 2003.

Segre Cesare, *Per curiosità*, Einaudi, Torino 1999.

Schiller Friedrich, *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, La Nuova Italia Firenze 1970.

Sciolla Gianni Carlo, *La critica d'arte del 900*, Utet, Torino 1995.

Simmel Georg, *Arte e civiltà*, Isebi, Milano 1976.

Spiller Jürg (a cura di), *Teoria della forma e della figurazione*, Feltrinelli, Milano 1959.

Stacciali Gianfranco, *Progettare immagini*, La Nuova Italia Firenze 1993.

Stoichita Victor, *Breve storia dell'ombra*, Il Saggiatore, Milano 2000.

Tessore Alberto, *Opera d'arte si o no? Guida editori*, Milano 2005.

Trombetta Carlo, *La creatività, un'utopia contemporanea*, Bompiani Milano 1990.

Vasari Giorgio, *Le Vite de' più eccellenti architetti, pittori, et scultori italiani, da Cimabue insino a' tempi nostri*, edizione Torrentino 1550, Einaudi, Torino 1986.

Vergine Lea, *L'arte in trincea, Lessico delle tendenze artistiche 1960-1990*, Skira, Milano 1999.

Vettese Angela, *Capire l'arte contemporanea*, Umberto Allemandi & c., Torino 1998.

Wertheimer Max, *Il pensiero produttivo*, Giunti Barbera, Firenze 1965.

Arte ed educazione:

AA.VV., *Annali della Pubblica Istruzione*, n.5-6, Le Monnier, Roma 2000.

AA.VV., *Il sapere dell'immagine. Arte contemporanea e scuola. Atti del convegno - Prato 1 e 2 dicembre 1989*, La Nuova Italia, Firenze 1991.

AA.VV., *Tra scuola e Museo: lo spazio dell'arte - incontri, didattica, esperienze di formazione*, Città di Torino, Torino 2001.

AA.VV., *Il Museo Insegna L'esperienza didattica alla GAM*, Città di Torino 2002.

AA.VV., *Il museo come laboratorio per la scuola- Per una didattica dell'arte*, Regione del Veneto, Il Poligrafo edizioni, Padova 2000.

AA.VV., *A place to discover: Teaching science and technology with museums*, Xanthoudaki Maria edizioni, Milano 2002.

AA.VV. Balboni Brizza Maria Teresa (a cura di), *Fare scuola al Museo Poldi Pezzoli*, Collana di quaderni del Museo Poldi Pezzoli di Milano, Milano 2001-2004.

Apollinaire Guillaume, *I pittori cubisti*, SE, Milano 1996.

Acidini Luchinat Cristina, *Il museo d'arte americano. Dietro le quinte di un mito*, Electa, Milano 1999.

Antinucci Francesco, *L'algoritmo al potere. Vita quotidiana ai tempi di Google*, Editori Laterza, Roma- Bari 2009.

Argenton Alberto, *Arte e cognizione. Introduzione alla psicologia dell'arte*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.

Ausubel David Paul, *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli Milano, 1978.

Baldin Luca (a cura di), *Le professionalità della didattica museale. Oltre la formazione, verso il riconoscimento*, Canova Edizioni, Treviso 2002.

Barilli Renato, *Corso di estetica*, Il Mulino, Bologna 1989.

Benjamin Walter, *Angelus Novus, saggi e frammenti*, Einaudi, Torino 1962.

Benveniste Èmile, *Problemi di linguistica generale*, Il Saggiatore, Milano 1994.

Berger John, *Questioni di sguardi. Sette inviti al vedere fra storia dell'arte e quotidianità*, Il Saggiatore, Milano 2002.

Berger John, *Modi di vedere*, a cura di Maria Nadotti, Bollati Boringhieri, Torino 2004.

Berger John, *Sul guardare*, Bruno Mondadori, Milano 2003.

Bertan Fiorenzo (a cura di), *Insegnare Arte insegnare Disegno*, con saggio di Elena Ciresola, Armando editore, Roma 2003.

Bertin Giovanni Maria, *L'educazione estetica*, La Nuova Italia, Firenze 1978.

Binni Lanfranco, Pinna Giovanni, *Museo. Storia e funzioni di una macchina culturale dal Cinquecento ad oggi*, Garzanti, Milano 1989.

Bodo Simona, *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze Europee*. Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 2000.

Bologna Ferdinando, *I metodi di studio dell'arte italiana e il problema metodologico oggi*, in *Storia dell'arte italiana*, Einaudi, Torino 1979.

Borello Laura, *Arte e Museo Schede di didattica museale per alunni fra i 12 e i 18 anni*, Il Libraccio edizioni, Genova 2002.

Borello Laura, *Monitoraggio e laboratori didattici museali nella costruzione del percorso formativo delle scuole A.S. 2000-2002 Museo Regionale di Scienze Naturali*, Irre Piemonte, Torino 2002.

Borgna Eugenio, *Le intermittenze del cuore*, Feltrinelli, Milano 2003.

Branchesi Lidia, *Per un confronto con l'Europa: modelli organizzativi e linee di tendenza in Verso un sistema italiano dei servizi educativi per il museo e il*

territorio. Materiali di lavoro della commissione ministeriale. Ministero per i Beni e le Attività Culturali, Roma 1999.

Cambi Franco, Gattini Franca (a cura di), *Scuola e Beni Culturali. Proposte e informazioni per la didattica*, Irre Toscana - Grafiche Cappelli, Firenze 2003.

Bruner Jerome, *La mente a più dimensioni*, Armando, Roma 1986.

Bruner Jerome, *Il conoscere, saggi per la mano sinistra*, Armando Editore Roma 2005.

Cambi Franco, *L'autobiografia come metodo formativo*, Editori Laterza- Roma Bari 2002.

Cisotto Nalon Mirella (a cura di), *Il museo come laboratorio per la scuola*, Il Poligrafo, Padova 2000.

Cohen Cora, *Quand l'enfant devient visiteur: Une nouvelle approche du paternariat Ecole/Musée*, L'Harmattan ed., Paris 2001.

Corrain Lucia, Valenti Mario (a cura di), *Leggere l'opera d'arte*, Esculapio, Bologna 1991.

Corrain Lucia (a cura di), *Leggere l'opera d'arte II*, Esculapio, Bologna 1999.

Costantino Michela, a cura di, *Mnemosyne a scuola. Per una didattica dai beni culturali*, Irrsae Lazio - Franco Angeli, Milano 2001.

Dallari Marco, *I saperi e le identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Angelo Guerini, Milano 2000.

Dallari Marco, *Lo specchio e l'altro. Riflessioni pedagogiche sull'identità personale*, La Nuova Italia, Firenze 1990.

Dallari Marco, Francucci Cristina, *20 storie a regola d'arte*, Art'è, Bologna 2000.

Dallari Marco, Francucci Cristina, *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze 1998.

Dallari Marco, *A regola d'arte. L'idea pedagogica dell'isopoiesi*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

Dallari Marco, *Guardare intorno*, La Nuova Italia, Firenze 1986.

Dallari Marco, *Il linguaggio grafico pittorico nella scuola dell'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze 1976.

Dallari Marco, *I saperi e le identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Angelo Guerini, Milano 2000.

Damiano Elio, *L'azione didattica*, Armando editore, Roma 1995.

De Bartolomeis Francesco, *Il colore dei pensieri e dei sentimenti*, La Nuova Italia, Firenze 1990.

Demetrio Duccio, *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze 2000.

Demetrio Duccio, *Manuale di educazione degli adulti*, Editori Laterza, Roma-Bari 2003.

Debray Régis, *Vita e morte dell'immagine. Una storia dello sguardo in Occidente*, Editrice Il Castoro, Milano 1999.

De Carli Cecilia (a cura di), *Education through art. I musei di arte contemporanea e i servizi educativi tra storia e progetto*, Mazzotta, Milano 2003.

Demetrio Duccio, *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Roma 2000.

Dewey John, *Educazione e arte*, La Nuova Italia, Firenze 1977.

Donà Massimo, *Arte e filosofia*, Bompiani, Milano 2007.

Dumouchel Paul, *Emozioni, saggio sul corpo e il sociale*, Medusa, Milano 2008.

Eco Umberto, *Opera aperta*, Bompiani, Milano 1995.

Eco Umberto, Vattimo Gianni, Maldonado Tomas, Ricci Leonardo, Guglielmi Guido, Veronesi Luigi, Dorfles Gillo, Barilli Renato, Perniola Mario, *Perché continuiamo a fare e a insegnare arte?*, Cappelli, Bologna 1977.

Evans Dylan, *Emozioni. La scienza del sentimento*, Laterza, Roma - Bari 2002.

Fattori Marta, *Creatività ed educazione*, Laterza, Roma - Bari 1968.

Filigrasso Nando, Travaglini Roberto, *Dewey e l'educazione della mente*, Franco Angeli editori, Milano 2004.

Focillon Henry, *Vita delle forme* seguito da *Elogio della mano*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 1972.

Foucault Michel, *Le parole e le cose*, Rizzoli, Milano 1996.

Francucci Cristina, Vassalli Paola (a cura di), *Educare all'arte*, Mondadori-Electa, Milano 2005.

Francucci Cristina, Vassalli Paola (a cura di), *Educare all'arte (vol.2)*, Electa, Milano 2009.

Galimberti Umberto, *Psichiatria e fenomenologia*, Feltrinelli, Milano 1987.

Gay Rita, *Educare all'emotività*, S. Paolo edizioni, Milano 2002.

Gardner Howard, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1993.

Gardner Howard, *Il bambino come artista*, Anabasi, Milano 1993.

Gardner Howard, *Formae mentis, saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987.

Gardner Howard, *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano 1994.

Gardner Howard, *L'educazione delle intelligenze multiple*, Anabasi, Milano 1995

Goleman Daniel, *Intelligenza emotiva. Che cos'è. Perché ci può rendere felici*, Rizzoli, Milano 1996.

Goleman Daniel, *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1998.

Goleman Daniel, *Intelligenza sociale*, Rizzoli editore, Milano 2006.

Gombrich Ernst H., Hochberg Julian, Black Max, *Arte, percezione e realtà. Come pensiamo le immagini*, Torino, Piccola Biblioteca Einaudi, 1978.

Huxley Aldous, *L'arte di vedere*, Milano Adelphi Edizioni 1989.

Jalla Daniele Lupo, *Il museo contemporaneo. Introduzione al nuovo sistema museale italiano*, UTET Libreria, Torino 2003.

Karp Ivan, Mullen Kreamer Christine, Lavine Steven D., *Musei e identità. Politica culturale e collettività*, Clueb, Bologna 1995.

Kubler George, *La forma del tempo*, Torino, Einaudi 1989.

Lo Piparo Franco, *Aristotele e il linguaggio. Cosa fa di una lingua una lingua*, Bari-Roma, Laterza 2003.

Manghi Sergio, *La conoscenza ecologica: attualità di Gregory Bateson*, R. Cortina, Milano 2004.

Manghi Sergio (a cura di), *Attraverso Bateson, ecologia della mente e relazioni sociali*, Raffaello Cortina editore, Milano 1998.

Manghi Sergio, *Il soggetto ecologico in Edgar Morin, Erikson*, Trento 2009.

Marin Louis, *Della rappresentazione*, Meltemi, Roma 2001.

Massironi Manfredo, *L'osteria dei dadi truccati. Arte, psicologia e dintorni*, Il Mulino, Bologna 2000.

Mastrocola Paola, *La gallina volante*, Guanda, Milano 2000.

McCombs Barbara L. & Whisler Jo Sue, *The Learner-Centered Classroom and School. Strategies for increasing student motivation and achievement*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1997.

Morelli Ugo, Weber Carla, *Passione e apprendimento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.

Moro Walter, *Didattica della comunicazione visiva*, La Nuova Italia Firenze 1985.

Nardi Emma (a cura di), *Imparare al museo. Percorsi di didattica museale*, Tecnodid, Napoli 1996.

Nardi Emma (a cura di), *Un laboratorio per la didattica museale*, Seam, Roma 1999.

Nardi Emma (a cura di), *Leggere il museo. Proposte didattiche*, Seam, Roma 2001.

Norberg-Schultz Christian, *Il significato nell'architettura occidentale*, Electa, Milano 1988.

Panofsky Erwin, *Studi di iconologia*, Torino, Einaudi 1975.

Panofsky Erwin, *Il significato nelle arti visive*, Torino, Einaudi 1962.

Pilotti Luciano, *Conoscere l'arte per conoscere*, CEDAM, Padova 2003.

Polveroni Adriana, *Lo sbom. Il decennio dell'arte pazza tra bolla finanziaria e flop concettuale*, SilvanaEditoriale, Cinisello Balsamo 2009.

Rauti Isabella, *Dalla suggestione all'apprendimento. Modelli di didattica museale*, ControCorrente Ed., Napoli 2002.

Riout Denis, *L'arte del ventesimo secolo, protagonisti, temi, correnti*, Einaudi, Torino 2002.

Saarinen Aline B., *I grandi collezionisti americani. Dagli inizi a Peggy Guggenheim*, Einaudi, Torino 1978.

Sciolla Gianni Carlo, *Studiare l'arte*, Utet, Torino 2001.

Segre Cesare, *La pelle di San Bartolomeo*, Torino, Einaudi 2003.

Sartre Jean Paul, *L'immaginazione. Idee per una teoria delle emozioni*, Bompiani, Milano 1962.

Seibezzi Camilla (a cura di), *Loading ... una nave pirata per immaginare la Biennale di Venezia del terzo Millennio, 1895-2007*, con saggio di Elena Ciresola, Motta architettura, Milano 2008.

Sempio Olga Liverta, Marchetti Antonella (a cura di), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, Raffaello Cortina, Milano 1995.

Settis Salvatore, *Italia SpA*, Einaudi, Torino 2002.

Simone Raffaele, *La terza fase: forme di un sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Bari-Roma 2000.

Sunderland Margot, *Disegnare le emozioni. Espressione grafica e conoscenza di sé*, Erickson, Trento 2001.

Zerbini Livio (a cura di), *La didattica museale*, con saggio di Elena Ciresola, Aracne editrice, Roma 2006.

Zerbini Livio (a cura di), *Comunicare i Beni Culturali*, con saggio di Elena Ciresola, Aracne editrice, Roma 2008.

Formazione, formazione alla creatività, formazione manageriale

AA.VV, *Impresa e arti visive, dalla sponsorizzazione alla progettualità*, IBIS Pavia 2004.

Amicucci Franco, *La formazione fa spettacolo*, Edizioni Il Sole 24 Ore, Milano 2004.

Anzalone Francesca, Caburlotto Filippo, *E-learning, comunicare e formarsi on line*, Lupetti, Milano 2003.

Argyris Chris, Schön Donald, *Apprendimento organizzativo*, Guerini e Associati, Milano 1998.

Bacharach Samuel, Gagliardi Pasquale, Mundell Bryan (a cura di), *Il pensiero organizzativo europeo*, Guerini e associati, Milano 1995.

Baldassarre Serena, Bonani Gian Paolo, *Autoformazione*, Franco Angeli, Milano 2004.

Bauman Zygmunt, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999.

Bauman Zygmunt, *Intervista sull'identità*, Laterza, Roma- Bari 2003.

Bauman Zygmunt, *L'arte della vita*, Laterza, Roma- Bari 2009.

Boyatzis Richard E., Goleman Daniel, McKee Anne, *Essere leader*, Rizzoli, Milano 2002.

Boyatzis Richard E., *Intentional change theory from a complexity perspective*, Journal of Management Development, 2006, Vol. 25 No.7, pp.607-23.

Boyatzis Richard E., Kolb David A., *Assessing individuality in learning: the learning skills profile*, Educational Psychology, 1991, Vol. 11 n. 3-4, pp. 279-295.

Boyatzis Richard E., Kolb David A., *Beyond learning styles to learning skills: the executive skills profile*, Journal of Managerial psychology, 1995, vol. 10 n. 1, pp. 3-17.

Boyatzis Richard E., Cowen Scott S., Kolb, David A., *Innovation in professional education: Steps on a journey from teaching to learning*. Jossey-Bass, San Francisco 1995.

Boyatzis Richard E., McKee Annie, *Resonant Leadership: Renewing Yourself and Connecting With Others through Mindfulness, Hope, and Compassion*, Harvard Business School Press, Boston 2005.

Boyatzis Richard E., Sala Fabio, *Assessing emotional intelligence competencies*, in Geher Glenn, *The Measurement of Emotional Intelligence*, Novas Science Publishers, Hauppauge, New York 2004, pp.147-80.

Briatore Virginio, *Dainese, Il design salva la vita*, Abitare Segesta Edizioni, Milano 2004.

Buckingham Marcus, Coffman Curt, *Primo: rompere le regole*, Baldini Castoldi Dalai Milano 2001.

Buzan Tony, *Usiamo la testa*, Frassinelli Saggi, Trento 2007.

Buzan Tony, Buzan Barry, *The Mind Map Book*, BBC Worldwide Limited, London 2000.

Cacciamani Stefano, *Psicologia per l'insegnamento*, Carocci, Roma 2002.

Cambi Franco, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma- Bari 2001.

Calvin William H., *A brief history of the mind*, Oxford University Press, Oxford 2004.

Carrella Beppe, *Provocazioni manageriali*, Apogeo, Feltrinelli, Milano 2008.

Castagna Maurizio, *Progettare la formazione*, Angeli, Milano 1991.

Casula Consuelo C., *Giardinieri Principesse porcospini. Metafore per l'evoluzione personale e professionale*, Franco Angeli, Milano 2002.

Chelo Alessandro, *Il manager mancino*, Sperling e Kupfer, Trento 2008.

Cei Alberto, *Mental training*, Pozzi, Roma 1987.

Cei Alberto, Dini Silvana, *Coaching alle nuove sfide*, Guerini e Associati, Milano 2004.

Cicogna Piera Carla, *Psicologia generale*, Carocci Editore, Roma 2007.

Corrigan Paul, *Shakespeare e il management. Lezioni di leadership per i manager d'oggi*, ETAS, Milano 2001.

Cortese Claudio G., *L'organizzazione si racconta. Perché occuparsi di cose che effettivamente sono "tutte storie"*, Guerini e Associati, Milano 2000.

Costa Giovanni, *Il Nordest e i porcospini di Schopenhauer*, Marsilio Venezia 2006.

Cozolino Louis, *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*, Raffaello Cortina, Milano 2008.

Cronbach L. e Snow R., *Aptitudes and Instructional Methods: A Handbook for Research on Interactions*, Irvington, New York 1977.

Da Empoli Giuliano, *Overdose. La società dell'informazione eccessiva*, Marsilio, Venezia 2002.

Darso Lotte, *Learning-tales of arts-in-business*, Samfundslitteratur Ed., Copenhagen, Denmark 2004.

Darso Lotte, *Innovation in the making*, Copenhagen Business School Press Ed., Copenhagen, Denmark 2001.

De Bono Edward, *Creatività e pensiero laterale*, BUR Milano 1998.

De Bono Edward, *Essere Creativi*, Il Sole 24 Ore, Milano 1998.

De Masi Domenico, *La fantasia e la concretezza. Creatività individuale e di gruppo*, Rizzoli, Milano 2003.

Denning Steve, *A fable of leadership trough storytelling*, Josey-Bass, san Francisco 2004.

Dewey John, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

Dilts Robert B., *Leadership e visione creativa*, Guerini e Associati, Milano 1998.

Drucker Peter F., *Le sfide di management del XXI secolo*, FrancoAngeli edizioni, Milano 2009.

Eickman Paul, Kolb Alice, Kolb David A., *Designing learning*, in Boland Richard, Collopy Fred, *Managing as designing: creating a new vocabulary for management education and research*, Stanford University Press, 2003.

Fabre Michel, *Epistemologia della formazione*, CLUEB Heuresis, Bologna 2000.

Felder Richard M. e Silverman Linda K., *Learning and teaching styles in engineering education*, Engr. Education, 78(7), 674-681, 1988.

Fiorentino Pietro, *Crescita, occupazione e apprendimento*, Bonanno Roma 2004.

Fodor Jerry, *La mente modulare*, Il Mulino, Bologna 1999.

Frith Chris, *Inventare la mente. Come il cervello crea la nostra vita mentale*, Raffaello Cortina, Milano 2009.

Gallagher Shaun, Zahavi Dan, *La mente fenomenologica. Filosofia della mente e scienze cognitive*, Raffaello Cortina, Milano 2009.

Gardner Howard, *Five Minds for the Future*, Harvard Business School Press, 2006, tr. It., *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano 2007.

Gladwell Malcom, *In un batter di ciglia. Il potere segreto del pensiero intuitivo* Mondadori, Milano 2006.

Hough Margaret, *Abilità di counseling. Manuale per la prima formazione*, Erickson, Trento 1999.

Iacoboni Marco, *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.

Jaoui Hubert, *Tutti innovatori*, Il Sole 24 Ore, Milano 2003.

Johnson Spencer, *Chi ha spostato il mio formaggio?*, Sperling e Kupfer, Trento 2008.

- Johnson-Laird Philip, *Pensiero e ragionamento*, Il Mulino, Bologna 2008.
- François Jullien, *Pensare l'efficacia in Cina e in Occidente*, Laterza, Roma-Bari 2006.
- Keefe James W., *Learning Style: An overview*. In *NASSP's Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs* (pp. 1-17), VA- National Association of Secondary School, Reston 1979.
- Knowles Malcolm S., *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.
- Kolb David A., *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, 1984.
- Kolb David A., *Learning Styles Inventory*, McBer & Co, Boston 1984.
- Kolb Alice, Kolb David A., *Experiential Learning Theory bibliography. Experience Based Learning Systems*, Inc. Cleveland, OH. Retrieved from www.learningfromexperience.com.
- Kolb Alice, Lingham Tony, *Ohio Consortium on Artistic Learning: A baseline study of the learning styles of visual artists*. Preliminary report, Experience Based Learning Systems, Inc., 2002.
- Lave Jean, Wenger Etienne, *Situated Learning, legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.
- Lazarus Arnold A., *The practice of multimodal therapy*, McGraw Hill, New York 1981.
- Legrenzi Paolo, *La felicità*, edizioni Il Mulino, Bologna 1998.
- Legrenzi Paolo, *Creatività e innovazione*, edizioni Il Mulino, Bologna 2005.
- Lionello Antonio, Manzato Giuseppe, *La comunicazione nell'epoca ipermediale*, Diade Padova 2003.
- Mezirow Jack, *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina ed. Milano 2003.
- Levering Robert, *Un gran bel posto in cui lavorare*, Sperling & Kupfer, Milano 2001.
- Lucchini Alessandro, (a cura di), *Content management*, Apogeo Milano 2002.
- Luckner John L., Nadler Reidan S., *Processing the experience. Strategies to enhance and generalize learning*, Kendall/Hunt Publishing Company.
- Mangham Iain Leslie, Overington Michael, *Organizzazione come teatro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1993.

Margiotta Umberto, *Genealogia della formazione. Le radici educative della cultura occidentale*. Vol. I, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia 2007.

Margiotta Umberto, *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*. Vol. II, Vol. I, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia 2009.

Marraffa Massimo, *La mente in bilico. Le basi filosofiche della scienza cognitiva*, Carocci, Roma 2008.

Montgomery Susan, *Addressing Diverse Learning Styles through the Use of Multimedia*, University of Michigan, 1996,
<http://fre.www.ecn.purdue.edu/FrE/asee/fie95/3a2/3a22/3a22.htm>

Mumford Alan e Honey Peter, *Using your learning styles*, Peter Honey Publications, Maidenhead, UK 1996.

Morin Edgar, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

Morin Edgar, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

Morin Edgar, *La verità e l'errore*, edizioni Erikson, Trento 2009.

Nielsen Jakob, *Multimedia and Hypertext: the Internet and beyond*, AP Professional, Boston, 1994.

Nonaka Ikuijro, Takeuchi Hirotaka, *The Knowledge Creating Company*, University Press, Oxford 1995; tr. it. *The Knowledge Creating Company*, Guerini e Associati, Milano 1997.

Oliverio Alberto, *L'arte di pensare*, BUR edizioni, Milano 1999.

Piccolino Marco (a cura di), *Neuroscienze controverse. Da Aristotele alla moderna scienza del linguaggio*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.

Polanyi Michael, *The Tacit Dimension*, Anchor Books, New York 1966; tr. it. *La conoscenza inespresa*, Armando, Roma 1979.

Rigotti Francesca, *Il pensiero pendolare*, Il Mulino, Bologna 2006.

Scarpa Ludovica, *Strumenti mentali*, Cafoscarina, Venezia 2004.

Schön Donald A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli 2006.

Rullani Enzo, *La fabbrica dell'immateriale, Produrre valore con la conoscenza*, Carocci Roma 2004.

Rullani Enzo, *Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Carocci Roma 2004.

Rullani Enzo, *Dove va il Nordest, Vita morte e miracoli di un modello*, Marsilio, Venezia 2006.

Schmidt Emanuele, *Come fare formazione tecnica*, FrancoAngeli, Milano, 1998.

Sennet Richard, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008.

Siegel Daniel, *Mindfulness e cervello*, Raffaello Cortina, Milano 2009.

Smith Mark K., *David A. Kolb on experiential learning*, <http://www.infed.org/b-explrn.htm>, 2001.

Sofo Francesco, Colapinto Cinzia, *Open your mind. Il potere del pensiero critico e creativo*, Franco Angeli, Milano 2009.

Stacey Ralph D., *Management e caos. La creatività nel controllo strategico dell'impresa*, Guerini e Associati, Milano 1996.

Tidd Joe, Bessant John, Pavitt Keith, (a cura di) Piccaluga Andrea e Pammolli Fabio, *Management dell'innovazione. L'integrazione del cambiamento tecnologico, organizzativo e dei mercati*, Guerini e Associati, Milano 1997.

Vannoni Davide, *Gli oggetti nella mente, la mente negli oggetti* Torino, UTET Università, 2009.

Wenger Etienne, *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, New York 1998; tr. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

Whyte David, *Il risveglio del cuore in azienda*, Guerini e associati, Milano 1997.

Zeki Semir, *La visione dall'interno, arte e cervello*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.

SITOGRAFIA

Learning styles: fre.www.ecn.purdue.edu/FrE/asee/fie95/3a2/3a22/3a22.htm

web.indstate.edu/ctl/styles/learning.html

web.indstate.edu/ctl/styles/ls1.html

www.ntlf.com/html/pi/9511/article1.htm

www.ntlf.com/html/lib/bib/bib.htm

Experiential learning styles:

www2.plymouth.ac.uk/distancelearning/

www.aee.org

www.aidp.it

www.aif.it

www.alice.it

www.anee.it

www.artsandbusiness-ny.org/professional_development/metlife/2004/002.asP

www.artforbusiness.it

www.artbabble.org/video/momas-moves

www.ascuoladiguggenheim.it

www.asfor.it

www.ascai.it

www.bancadatiartbox.it

www.biweb.it/bench/news/news.asp

www.bottegadellaformazione.it

www.brainconnection.com

www.bus.utexas.edu/kman/answers.htm

www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm

www.buzancentre.com/thinking.html

www.c-4.it

www.ccl.org

www.creativeeducationfoundation.org

www.creativeleaps.org/news/2004-8/darso.htm

www.cstc-apa.com/

www.ctcformazione.it

www.cuoa.it

www.datamanager.it

www.developnetlombardia.it/public/toolbar/ricerca/learning.htm

www.dkms.com/EKMDKMS.html

www.emsf.rai.it

www.eastgate.com

www.edwdebono.com

www.federmanager.it

www.fondirigenti.it

www.formaliberi.it

www.formazioneibs.luiss.it/catalogo/vedicorso.aspx?edizione=1477&corso=1749

www.formez.it

www.gallup.com

www.gartnergroup.com

www.ibm.com

www.icasit.org/

www.idc.com

www.hbs.edu

www.infed.org/b-explrn.htm

www.intranetjournal.com

www.isfol.it

www.knoledgemanager.it

www.learningandteaching.info/

www.lifegate.it

www.managerzen.it

www.maxwellanderson.com/LECTURES.htm

www.neuroscienze.net

www.nextonline.it

www.outwardbound.com

www.pa.org

www.psicologiadellosport.it

www.reviewing.co.uk/research/experiential.learning.htm

www.scatolepensanti.it

www.sdabocconi.it

www.sfc.it

www.ssrn.com

www.stilearte.it

www.taccomm.com

www.talentmanager.com

edgarmorin.sescsp.org.br

intranetmanagement.splinder.com

7. Estratto per riassunto della tesi di dottorato

Studente: ELENA CIRESOLA

matricola: 955186

Dottorato: SCIENZE DELLA COGNIZIONE E DELLA FORMAZIONE

Ciclo: XXI

Titolo della tesi : ARTE CONTEMPORANEA COME SPAZIO GENERATIVO DI FORME PER UN PERCORSO DI APPRENDIMENTO ADULTO

Abstract

Il metodo formativo, che viene presentato in questa ricerca, fonda il pensiero su un oggetto, di conoscenza ed esperienza, che è l'arte contemporanea, e costruisce il processo su una metafora, che è il comportamento generato dalla rappresentazione dell'idea tramite l'arte.

Nel primo capitolo si sono affrontati i significati dell'arte in relazione alle sue potenzialità semantiche, storico-antropologiche, educative e formative, cercando i collegamenti tra strutture del pensiero visivo e sviluppo delle intelligenze, collegamenti che si rafforzano quando l'obiettivo del conoscere non sia l'arte, ma sia l'arte lo strumento utilizzato per raggiungere obiettivi diversi, come l'innovazione e la creatività.

Il capitolo secondo porta un caso esemplare a testimonianza di queste potenzialità e di questi collegamenti. Il terzo capitolo descrive e dimostra altri due casi sperimentati con il target individuato dalla ricerca. Nel quarto capitolo si dimostra come possa l'arte contemporanea diventare mezzo generativo di forme di apprendimento adulto, a partire dal target manageriale di riferimento.

Il percorso formativo tramite l'arte contemporanea vuole crescere le potenzialità creative in tutte le intelligenze, nella ricerca di innovazione.

CONTEMPORARY ART AS GENERATIVE SPACE LEARNING APPROACH FOR ADULT

Abstract

The training method, which is presented in this study, based on an object, thought, knowledge and experience, which is the contemporary art and the process builds on a metaphor that is the behavior generated by the representation of the idea through the art.

The first chapter discusses the meanings of art are in relation to its potential semantic, historical anthropology, education and training and look for links between the structure of visual thinking and development of intelligence, connections that reinforce the goal of knowing when not is art, but art is the tool used to achieve different objectives, such as innovation and creativity. The second chapter takes a case study as evidence of the potential, of these links. The third chapter describes and demonstrates the other two cases tested with the target identified by the research. In the fourth chapter shows how contemporary art can become a means of generative forms of adult learning, from the target management reference.

The training course through contemporary art wants to grow the creative potential in all minds, in the search for innovation.

Firma dello studente