



Franco Lista

Immagini e arte nella didattica

L'argomento di questa conversazione è oggettivamente ampio; ma anche molto stimolante perché sempre in bilico tra la difficoltà di trovare un giusto assetto programmatico nella riforma scolastica e le costruzioni teoretiche e i valori culturali a cui naturalmente rimanda.

L'invito mi pare sia anche quello di dare fondo ad alcune considerazioni critiche circa una didattica, il più delle volte solo enfaticamente dichiarata, ma di fatto poco realizzata. Ciò mi pare coerente, ma negativamente coerente, con il nostro sistema scolastico definito acutamente, nell'ambito della sociologia dell'educazione, quale struttura "a legami deboli", cioè una struttura che dichiara più di quanto possa poi realizzare.

Il mio argomentare, di conseguenza, avrà forma ibrida e problematica, presentandosi come un complesso intreccio di cose sul quale sarà pure necessario fare qualche riferimento storico, orientato soprattutto dalla mia personale esperienza di ispettore dell'istruzione artistica.

Sofferamoci, intanto, tratteggiando schematicamente l'argomento, sui tre termini del trinomio immagini-arte-didattica, considerandoli uno ad uno, quali elementi distintivi del processo formativo da riguardare sempre da un punto di vista unitario.

Il primo termine del trinomio

Anzitutto, le immagini, o meglio, il mondo delle immagini i cui confini non sono mai stabili perché sottoposti a una continua, incessante estensione sollecitata dalla pervasività e dalla forza comunicativa delle stesse immagini.

Le comunicazioni, oggi, in grandissima parte, sono affidate alle immagini che nel loro dipanarsi si presentano capziosamente manipolate, frammentate, incompiute. Insomma, una sorta di sistema in espansione dove la rappresentazione del reale è alterata nella sua riduzione a mobili, evanescenti e precari frantumi, incapaci di trovare un diverso *ubi consistam*.

Attualmente, soprattutto la pubblicità costituisce il grande almanacco della gestione globalizzata dei consumi, affidata a immagini semioniriche, fluidificate attraverso gli innumerevoli frammenti di un distorto specchio della realtà.

Noi stessi siamo gli anonimi responsabili di questa frammentazione quando, ad esempio, ci accostiamo al mass-media televisivo, praticando lo zapping, scomponendo la sintassi della narrazione che si dissolve nella trasmutazione, talvolta contaminante, delle immagini: all'immagine del papa subentra quella della cubista. Osserva John Condry

"La maggior parte degli adulti, per loro stessa ammissione, guarda la televisione 'per divertimento'. La maggior parte dei bambini, pur trovandola divertente, guarda la tele-visione perché cerca di capire il mondo"¹.

Per questo, i bambini restano polarizzati dai programmi, specie i messaggi pubblicitari, mentre gli adulti li frantumano: adoperano il telecomando come una sorta di corpo contundente che riduce i programmi in "schegge", col passare istantaneamente da un canale all'altro.

Si tratta di frammenti che, nella sempre variabile casualità delle associazioni, assumono significati diversi e imprevisi, anche nella loro strutturale labilità. Forse è proprio la pratica del cosiddetto zapping a sconvolgere le abitudini percettive e a creare nuove forme di comunicazione, immediate, inimmaginabili, non-sequenziali, spesso surreali. Sono, insieme a Internet e ai videogiochi nuove

¹ J. Condry, *Ladra di tempo, serva infedele*, in K. R. Popper, *Cattiva maestra televisione*, a cura di G. Bosetti, Venezia 2002, p. 69.

forme di comunicazione e di trattenimento invadenti che possono produrre mutazioni comportamentali e culturali davvero devianti.

Per questo, la ricerca e lo studio di tali fenomeni si impongono sempre più, specie in campo giovanile, laddove solo la conoscenza dei meccanismi fruitivi ci consente di proporre e qualificare opportuni interventi didattici.

Pensiamo al rapporto che i ragazzi intrattengono con il villaggio globale delle comunicazioni.

Essi sono bombardati da più direzioni mass-mediali, sono sottoposti ad una *pioggia torrentizia di schegge cognitive*, come acutamente sostiene Franco Frabboni, senza possibilità di ripararsi, almeno criticamente, da questo schizoide e spezzettato flusso di immagini che attraversa le case, le aule scolastiche, la città, il territorio.

Non possono da soli dipanare la matassa informativa, affidata alle immagini, e scioglierne l'intrico dei fili sempre più ingarbugliato e complicato.

Eppure, gran parte delle conoscenze di cui dispongono i giovani proviene dal viluppo della rete informativa che comunque comunica, dà notizia, mette al corrente, sebbene in modo frammentato, iconicamente sbriciolato.

Ed è vero che di fronte a questo gran mare fluttuante, ottimisticamente definito, con termini burocratici, "informale extrascolastico" si avverte tutta la necessità di una educazione estetica, tale da provocare un affinamento delle capacità critico-sensoriali; o ancora meglio una *Sinnlichkeit*, dal momento in cui la funzione di sensibilizzazione educativa è profondamente minata nella scuola. Una *Sinnlichkeit* come possibilità di radicare quei valori di sensibilità, sensorietà e sensualità a cui faceva riferimento Friedrich Schiller².

Sembra, questa, più che un'indicazione, una aspirazione utopistica a una via educativa rispondente al bisogno di contrastare il rischio di essere sopraffatti dalla marea montante delle immagini. Ma anche se troviamo sempre più difficile impegnarsi in finalità educative di questo tipo dobbiamo pure convenire che non c'è altra soluzione possibile.

Intanto, registriamo come dalle forme della pubblicità, ai connotati di un consumismo sbrigativo e insignificante, attraversando poi la grafica, la moda e il design si vada concretizzando il gran paesaggio, polarizzante e affascinante, delle merci semiotiche, non del tutto estranee all'ambito dell'arte contemporanea. Lo spazio della città accoglie tutto questo, si conforma ad esso, si trasforma da spazio storico a sfavillante teatro della cultura di massa, anonima, rumorosa e consumistica. Ecco, dunque la magia del cosiddetto *effetto città*: un effetto che ha sconvolto le consuetudini di vita e i modi di abitare, creando massicce concentrazioni abitative con problemi urbanistici di non facile soluzione.

E' la città contemporanea, sempre in precario bilanciamento tra una modernità mai interamente posseduta e un'incerta post-modernità, che tuttavia esibisce quella forte immagine, attraente e di intenso richiamo, che tutti ben conosciamo e che subiamo nella più totale assuefazione. Il tema, certo non nuovo, semmai oggi sempre più sentito per il rinsaldarsi degli effetti dell'urbanesimo, è stato peraltro oggetto di ricerche dell'arte contemporanea rivolte all'attivazione degli spazi ambientali. Mirella Bandini, purtroppo recentemente scomparsa, ad esempio, aveva già indagato il fenomeno immaginativo (più efficacemente dovremmo parlare di parossismo immaginativo), offerto dalla scena urbana.

Oggi, il tema dell'ambiente umano appare al centro di molti campi disciplinari, per cui le considerazioni della Bandini appaiono ancora più attuali, dove l'acuta studiosa indicava la "nuova dimensione della ricerca tecnicoscienza, condotta all'interno della realtà sociale per una integrazione tra individuo e ambiente". Pensava, con gli strumenti dell'arte, di "ridare all'uomo urbano quell'equilibrio mentale creativo (interazione tra fantasia e ragione) sempre più compresso nella situazione attuale da comunicazioni codificate e rapporti alienanti, per un allargamento e rivalutazione libera, immaginativa e poetica."

Se, poi, volessimo applicare qualche metodologia interpretativa alla marea montante delle

² F. Schiller, *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, Roma 1971.

immagini, come, per esempio, il concetto di *Kunstwollen*, oggi singolarmente ritornato negli interessi di alcuni studiosi, ci troveremmo nelle condizioni di dover riconoscere nella società contemporanea un certo impulso alla schizofrenia, visibile nel processo fruitivo delle immagini, laddove si nota una sorta di smarrimento dei legami associativi e della correlazione tra pensiero ed emozione. Allora, se le immagini possono essere considerate dei veri e propri indicatori dello “stato di salute” estetico e mentale della società, occorre proprio recuperare quell’equilibrio mentale e creativo a cui faceva riferimento la Bandini.

Ma i segni della crisi sono ancor più visibili nel consumo quotidiano di immagini provenienti dalla sinergia tra le nuove tecnologie (televisione, computer, internet, telefonini e vari e sempre nuovi derivati), specie da parte dei giovani che coltivano un rapporto diretto, quasi protesico con questi strumenti della contemporaneità. Un rapporto che li isola dagli altri, che li separa dalla società, dalla comunità, dai contatti umani. Non c’è dubbio che l’avvento e la pervasività di queste tecnologie siano l’ulteriore causa dell’incremento dei coefficienti d’isolamento ai quali siamo ormai abituati. La solitudine del soggetto che interloquisce solo virtualmente provoca situazioni semioniriche: l’informazione, ossia il momento puramente informativo nel quale è preminente la parte iconica, prevale sul momento cognitivo e anche su quello metacognitivo, cioè sulla capacità di riflettere e interpretare i saperi.

In proposito, Raffaele Simone, citando Sartori, ha scritto cose estremamente interessanti: “Giovanni Sartori...ha immaginato perfino la nascita di un *homo videns*, tipico dell’epoca moderna, e ha suggerito che all’incremento del consumo della televisione vada attribuito un “impoverimento del capire”, dato che, a differenza della parola scritta, la televisione ‘produce immagini e cancella i concetti; ma così atrofizza la nostra capacità astratta e con essa tutta la nostra capacità di capire’. Insomma, l’*homo sapiens* è sul punto di essere soppiantato dall’*homo videns*, che sarebbe portatore non di un pensiero ma di un post-pensiero”³.

A questi problemi, largamente approfonditi in diversi ambiti disciplinari, va aggiunta una considerazione ulteriore che attiene alla resa delle immagini nelle nuove tecnologie; avviene che la concretezza, la materialità delle cose rappresentate, nel mezzo televisivo si superficializza, si “effimerizza”; in termini più comuni diciamo che la realtà reale diventa realtà virtuale.

Una realtà virtuale, esterna a noi, nella quale andiamo a depositare la nostra memoria. Si tratta di quel fenomeno su cui si è abbondantemente indagato, definito di “esteriorizzazione della memoria”. La memoria, che gran facoltà! Purtroppo, non più esercitata e coltivata come un tempo. Hobbes e Vico la vedevano sempre associata alla fantasia. “*Facoltà gemelle e non contrapposte come pensa oggi una diffusa e deleteria pedagogia demagogicamente antinozionistica*”, giustamente scrive Paolo Rossi, mettendo in evidenza che tale considerazione non è solo presente nell’ambito della filosofia, ma è anche valida nella biologia, nella psichiatria, nell’arte.

Nell’arte la memoria, il passato, la storia riemergono sempre, talvolta pure involontariamente, intrecciandosi con l’immaginazione come in un gioco di rimandi di immagini tra frammenti di specchi.

Infine, va messo in conto anche il notevole ruolo che le nuove tecnologie, attraverso la virtualità, esercitano sulla conversione dell’*organico* in *inorganico*. La “realtà virtuale” seduce, attira fortemente al punto da far acquisire un notevole sex appeal all’inorganico, così come efficacemente riflette Mario Perniola, richiamando pure altri consanguinei fenomeni della contemporaneità che vanno dalla musica rock alla fantascienza alla droga e ai nuovi look. Naturalmente, non si vogliono qui demonizzare a tutti i costi le nuove tecnologie. Il giudizio critico semmai va rivolto al loro abnorme e cattivo uso che stravolge significati e valori del vasto mondo della cosiddetta tecnomedialità. Che la non corretta utilizzazione di queste tecnologie influenzi il nostro modo di pensare è affermazione comune a molti studiosi che ravvisano il fenomeno negli atteggiamenti cognitivi, superficiali e passivi di quegli utilizzatori effettivamente reclusi nella insularità di queste tecnologie e assoggettati soprattutto dalla parte iconica dei messaggi. E’ la nascita di quel nuovo

³ R. Simone, *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari, 2000, pp. 71-72.

soggetto vedente e poco senziente che, non tanto ironicamente, è stato definito “cretino cognitivo”. Oggi, la sensibilità verso questo fenomeno è diventata più acuta, specie in ambito formativo, per cui il rapporto con la multimedialità tecnologica va riequilibrato, tenendo presente che lo stesso uomo è essere multimediale. Difatti, l’uomo intanto vive in quanto è connesso col mondo circostante attraverso le varie dimensioni sensoriali che afferiscono e interagiscono nel cervello, strutturandosi come un vero e proprio sistema multimediale.

Per conseguenza, questa particolare configurazione dei nostri organi di senso che la natura ha assegnato all’uomo deve essere il riferimento fondamentale, rispetto al quale si dovrebbero armonicamente proporzionare, e correttamente utilizzare, le varie strumentazioni offerte dalla odierna tecnomedialità.

Questi sono solo alcuni spunti di riflessione riguardo alla zavorra comunicativa e alla pletera delle immagini alle quali siamo assoggettati. Generalizzo, ma esprimo anche i termini di una fenomenologia in crescente espansione che comporta vere e proprie patologie che prendono già alcune definizioni come, ad esempio, iconolatria e imagomania.

Il secondo termine del trinomio

Passiamo ora all’arte, secondo termine del trinomio assegnatomi, introducendo le mie considerazioni con una citazione di Luigi Zoja, tratta dal suo interessante saggio, edito nel 2007 dalla Bollati Boringhieri. Che scrive: “a poco a poco l’estetica ha sequestrato la bellezza riducendola al suo interno, poi l’arte ha sequestrato l’estetica e, infine, la specializzazione ha sequestrato l’arte. Per questo, camminando per la strada è difficile incontrare qualcosa di bello.”

Può apparire provocatoria l’arguta riflessione di Zoja, ma sicuramente a questo gioco di scatole cinesi che sequestrano bellezza, estetica e arte ormai siamo abituati dal momento in cui l’autenticità auratica dell’opera d’arte si è dissolta nel grande affare del cosiddetto “sistema dell’arte”. Una delle tante sparizioni dalle costellazioni delle certezze, così come sono scomparse le certezze delle grandi costruzioni metafisiche.

E’ lo scenario del presente, cioè una condizione di postmodernità disciolta in una “modernità liquida”, la cui epifania risiede soprattutto nei bagliori degli eventi artistici. Ecco, l’indeterminato spazio di stimolazioni: una formidabile organizzazione quella del sistema dell’arte che mette assieme critici, curatori, galleristi, collezionisti e, infine, artisti; molti di essi producono arte del nostro tempo, attingendo dalla gigantesca, incessante e inquinante produzione d’immagini, a cui si è fatto cenno: vero e proprio terreno di coltura dal quale l’arte contemporanea ha la pretesa di emanciparsi e di sostituirsi culturalmente. La Pop Art e le successive e più aggiornate declinazioni ne costituiscono forse la più smagliante e fortunata prova.

Non c’è dubbio che i presupposti di grandissima parte dell’arte contemporanea vanno rintracciati in questo spazio di ambigue contaminazioni. Scrive Gillo Dorfles:

“Ci troviamo – così di fronte a un colossale’ inquinamento immaginifico’: l’eccesso di stimolazioni visive e auditive dovute a giornali, fumetti, filmati, televisione, ma anche alla segnaletica del traffico, alle scritte luminose, ecc., ha fatto sì che non resti più nulla libero da segni, segnali, indici. L’ipertrofia segnica ha raggiunto un parossismo per cui avvertiamo (o meglio dovremmo avvertire) sempre di più la necessità di una pausa immaginifica”⁴.

L’inquinamento immaginifico, di cui parla Dorfles, appartiene alla “modernità liquida”, efficace ed estetizzante metafora di Zygmunt Bauman, per tratteggiare la mutevolezza, cangiante e inafferrabile, della nostra odierna condizione.

“Sono questi i motivi per considerare la ‘fluidità’ o la ‘liquidità’ come metafore pertinenti allorché intendiamo comprendere la natura dell’attuale e per molti aspetti nuova fase nella storia della modernità”⁵.

E’ la rappresentazione di un mondo vacuo, leggero, incoerente, analizzato sotto molti profili da

⁴ G. Dorfles, *Horror Pleni*, Roma 2008.

⁵ Z. Bauman, *Modernità liquida*, Roma-Bari 2009, p.VII.

alcuni filosofi, segnatamente e in modo penetrante da Maurizio Ferraris, e da taluni artisti contemporanei attraverso vari dispositivi di natura decostruttivista.

Probabilmente, le azioni che oggi, senza eccessive forzature, si collocano nello *Zeitgeist* sono quelle decostruttiviste. L'artista contemporaneo rischia il totale vaneggiamento per come e posto nella Babele e nell'ammasso dei linguaggi e per come percepisce l'intrigo delle estreme soggettività delle ricerche, delle posizioni, dei contenuti, per cui l'etica del suo compito è rintracciabile proprio nel decostruire.

Per fare un solo esempio circa il ventaglio rappresentato dai differenti linguaggi artistici, non certo in facile convivenza, basterà citare la recente mostra “21 artisti per il 21° secolo”, alla Fondazione Sandretto Re Rebaudengo di Torino, sulla quale la curatrice così si è espressa:

“...investire sull'arte contemporanea significa puntare coraggiosamente sul futuro, senza avere la certezza che ciò che viene anticipato oggi troverà un'effettiva conferma domani, perché il contemporaneo non ha dalla sua parte il sostegno della storia, l'interpretazione del tempo”⁶.

Decostruire, allora, non solo i sistemi forti e le costruzioni metafisiche, ma soprattutto mostrare cosa c'è dietro le apparenze, poiché, come acutamente nota Ferraris, decostruire, nel senso dato da Derrida, non significa solo scomporre e smontare, ma ravvisare e additare (rendendo l'atto decostruttivo espressivamente manifesto) l'altra faccia delle cose.

Insomma, l'esteriorità felicemente fluida delle parvenze deve essere penetrata, al di qua e prima ancora della sua inattesa sparizione.

L'artista nel disporsi sempre al “viaggio”, anche se l'itinerario percorso mai si conclude e per la mutabilità dei itinerari e per l'accidentata orografia della produzione artistica, è nelle stesse condizioni del filosofo che affronta con sempre nuovi e mutabili modi la sua riflessione sulla contemporaneità.

E, seguendo la sollecitazione di Derrida, entrambi lasciano tracce, non solo perché così si ha la possibilità di essere ancora visibili al di là della propria estinzione, ma soprattutto – dice il filosofo – perché “*vivere è lasciar tracce*”. Ecco il potere delle tracce, ecco dunque i segni, le scritture, le pitture, le opere, le installazioni, che sono tutte registrazioni della vita contemporanea. Damien Hirst ne è un folgorante esempio!

L'arte contemporanea appare indirizzata a rispondere a questo impulso, o meglio contiene proprio al suo interno questa sorta di vitale pulsione. L'artista immagazzina i dati e i fondamenti della suo viaggio esistenziale, archivia i drammi e gli accadimenti del passato, restituisce i segni e le tracce dell'assurdità dell'esistenza odierna, ricorrendo ai termini efficaci di Albert Camus.

La riflessione sull'arte ci spinge ad approfondire la condizione dell'artista contemporaneo ben oltre le sue condizioni strettamente operative. I segnali dell'artista, insieme a quelli dei più influenti pensatori, vanno nella medesima direzione: dietro l'appannamento, la foschia, lo stato liquido del nostro stare nelle cose non c'è che il precipizio, per cui non possiamo fare altro che coesistere responsabilmente in questo paradossale scenario contemporaneo.

“*Bisogna convivere con il pluralismo degli stili e dei valori che sembra caratterizzare la nostra società, anche solo per il fatto che non è in vista nessuna via d'uscita*”, così concretamente scrive Hans Belting, spingendoci ad una maggiore attenzione critica nell'interpretare il momento che viviamo.

Il terzo termine del trinomio

Ultimo termine della proposizione argomentabile è la didattica dell'arte. Si tratta di una questione che è andata configuratosi quale parabola storico-formativa, se per poco facciamo riferimento

⁶ L'intervista alla curatrice Patrizia Sandretto Re Rebaudengo è in “Ritratto d'Italia in una piccola Babele”, di Ada Masoero, “Il Sole 24 Ore, Domenica, 21 Marzo 2010 – n. 79.

all'arco che va dall'antico apprendimento nella bottega del maestro, alle accademie quali luoghi strutturati dell'istruzione artistica, sino all'esercizio all'autoformazione. Non è un caso se in proposito si siano formati sempre spazi di dispute, specie in ambito scolastico, più che di impegnate discussioni. Sono affiorate vecchie questioni e separatezze tra licei artistici e istituti d'arte, ma, in definitiva ci sono stati anche seri tentativi di approfondimento, spesso aspramente dibattuti e contestati, utili tuttavia a porre fondati interrogativi sulla formazione artistica e sulla necessità di una sua riforma nelle sedi istituzionali.

Il ricordo, allora, va a quel fondamentale interrogativo che diede luogo a un interessante ciclo d'incontri presso l'Accademia Clementina di Bologna su di un interrogativo di sostanza: *“Perché continuiamo a fare arte e a insegnare arte?”*

Un bel po' di anni fa, siamo nel 1977, Umberto Eco, Gianni Vattimo, Tomàs Maldonado, Leonardo Ricci, Guido Guglielmi, Luigi Veronesi, Renato Barilli e Mario Perniola, coordinati da Luciano Anceschi, s'interrogarono su questa insopprimibile attività umana che è il *“fare arte”* e sulla oggettiva complessità dell' *“insegnare arte”*.

Credo che qualsiasi tentativo di rivedere e ridefinire in profondità la didattica artistica (non solo nelle accademie di belle arti, ma a partire dai primissimi gradi di alfabetizzazione delle immagini e dunque dalla scuola primaria) possa fare utile riferimento alle riflessioni e agli orientamenti proposti nel corso degli incontri bolognesi, ormai lontani nel tempo ma non per questo deperiti di vigore innovativo.

Le problematiche estetiche e dei linguaggi artistici sono, come è noto, complesse; strutturalmente complesse e ancor più lo sono quando esse vanno, per evidenti ragioni formative, collocate nel territorio della pedagogia e delle didattiche speciali. *“L'arte – ha scritto Gianni Vattimo – è rivoluzionaria in quanto rivoluziona ciò che le è più proprio, i linguaggi e i mezzi di espressione in cui si incarna e si esercita.”* Ed è proprio il portato *“rivoluzionario”* dell'arte a far compiere quel salto di qualità, annullando le pratiche di *routine* e il consueto e abitudinario trasferimento di nozioni, più che di formazione. Non c'è dubbio come grandissima parte della cosiddetta didattica degli ordinamenti sia, per l'appunto, *“ordinaria”*, nell'accezione negativa del termine. Cioè, ripetitiva, stanca, convergente e non divergente come dovrebbe essere, specie in un paese come il nostro. Scrive Tomàs Maldonado, già rettore della Hochschule für Gestaltung di Ulm:

“Contrariamente a quanto è avvenuto altrove in Italia lo sviluppo della formazione artistica generale è stato particolarmente lento e faticoso. E' perlomeno curioso che un paese dotato di una così vasta tradizione abbia tanto trascurato quest'importante area dell'educazione.”

Una considerazione franca e diretta questa di Maldonado che c'invita, didatticamente, a fare i conti con la nostra storia e con un orientamento educativo rivolto alla creatività che non è certo una qualità misteriosa ed esoterica, ma è qualità che può e deve essere allevata e sviluppata. Peraltro, non si nota, in tempi di riforma scolastica, alcun utile e serrato ragionamento sui modi di affrontare creativamente l'educazione all'arte e all'immagine e neppure una riflessione critica sulle esperienze trascorse. Si riducono solo le ore d'insegnamento e si accorpano materie d'insegnamento storico-artistico.

Per capire come stanno le cose ed essere un poco più creativi i *“buropedagogisti riformatori”*, dovrebbero rileggere alcuni libri fondamentali che forse non avranno mai letto. Ne cito qualcuno, naturalmente come scelta indicativa. Il primo non può che essere quella *“sorta di opera aperta”*, come ebbe a definirla André Chastel, che è la compilazione postuma di straordinari appunti di Leonardo che va sotto il nome di *“Trattato di pittura”*. Leonardo, in un passo bellissimo, descrive *“una nuova invenzione di speculazione, la quale, benché paia piccola e quasi degna di riso, nondimeno è di grande utilità a destare lo ingegno a varie invenzioni”*. L'esercizio, che mette in moto la creatività, consiste nell'osservazione delle macchie da rintracciare sui muri e nella cenere o di guardare nuvole o fanghi, poiché *“nelle cose confuse l'ingegno si desta a nove invenzioni”*.

L'universo immaginario che Leonardo ne ricava, fatto di abitati, montagne, fiumi, sassi, alberi,

grandi pianure, valli e colli e, ancora, di scene di battaglie, atteggiamenti di figure, volti e abiti, animali, uomini e cose mostruose, dà perfettamente conto di come l'elaborazione teorica interagisca con la ricerca pittorica.

Che queste forme prodotte dal caso interessino il complesso rapporto tra "immagine" e "coscienza" ne è prova il saggio di Jean-Paul Sartre che a distanza di quattro secoli e mezzo dalle riflessioni leonardesche analizza acutamente la "psicologia fenomenologica dell'immaginazione", interessandosi di "volti nelle fiamme, macchie sui muri, rocce in forma umana". Insomma, di un insieme di "immagini ipnagogiche", tra cui "scene e personaggi visti nei fondi di caffè", che hanno una curiosa affinità generativa con le macchie di caffè, cioccolata o inchiostro che Victor Hugo provocava su fogli di carta, per poi ricavarne immagini di sorprendente fantasia.

Le macchie prive di forma strutturata, affidate soltanto al fulminante metamorfismo della mano o a quello lento del tempo, nella loro interiorità, posseggono pure un principio, un germe formale che dà impulso alla nostra immaginazione. Il valore creativo di questo esercizio suggerito da Leonardo ai suoi allievi è assolutamente formativo, poiché conferisce la capacità di trasformare una banale macchia in una totalità visionaria, nello stesso tempo consente di sviluppare una non comune sensibilità percettiva ed emotiva nello scoprire l'apparentemente invisibile a cui rimandano.

Il tema è antico; già Anassagora rifletteva sulla necessità di andare al di là di una visione comune e di superficie, per cui aveva scritto: "Noi abbiamo una percezione visiva dell'invisibile nella vista delle apparenze visibili", e, ancor prima, Eraclito sosteneva che "L'armonia invisibile è superiore a quella visibile".

Sono solo alcune citazioni che ci permettono di collocare la didattica artistica su di un piano alto, con l'auspicio che possa svincolarsi da quella visione "buropedagogica", tipica dei programmi e orientamenti del momento pseudoriformista che viviamo.

In definitiva, pedagogia e didattica dell'arte, concordemente, dovrebbero contribuire a far crescere negli allievi, di ogni ordine e grado come si diceva un tempo, quella schilleriana *Sinnlichkeit* che vale, nella nostra lingua, per sensibilità, sensorietà, sensualità. Un significato di consistente peso specifico, tale da essere assunto subito quale prioritaria finalità dell'insegnamento artistico. Aggiungo un consiglio per tutti quelli che si occupano di pedagogia e didattica dell'arte: la rilettura e la lettura, per chi non l'avesse fatta, delle *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo* di Friedrich Schiller, nel quale si scoprono sempre geniali anticipazioni come questa: "L'uomo con la bellezza deve unicamente giocare" e, ancora, "L'uomo gioca unicamente quando è uomo nel senso pieno della parola ed è pienamente uomo unicamente quando gioca."

Schiller introduce il concetto di gioco quale attività liberatrice che, come egli stesso scrive "*rompe il cerchio dell'animalità che racchiude l'uomo*". Il gioco dunque come manifestazione di libertà e di tensione verso l'infinito, per questo nel gioco vi è quel risonante nucleo creativo, quasi lo spunto, il paradigma originario dell'arte. Il gioco è linguaggio creativo. Pensiamo al libero gioco delle facoltà creative esercitato da tanti artisti. Un gioco soprattutto con la materia e i materiali, che stimolano sempre nuove tecniche d'invenzione, nuovi colloqui, nuove interrogazioni con la struttura interna, con l'anima della materia. Non a caso Voltaire aporeticamente considerava che la materia dovesse avere in sé pure qualcosa d'immateriale.

E nell'opera sempre continua di ridefinizione degli orientamenti della didattica artistica che bisognerà allargare, incrementare gli stimoli e le esperienze. Bisognerà sviluppare tecniche creative e tecniche d'invenzione e, per questo, l'esempio degli artisti è valido. Essi lavorano con varie "tecniche"; pensiamo solo per fare qualche esempio alle tecniche di scomposizione, disaggregazione, decostruttive, di risignificazione, di decontestualizzazione, di spaesamento, tanto per citarne alcune che si presentano come attività di natura ludica e organiche a una didattica permeabile, libera, aperta alle varie mutazioni e scambi con altri campi di esperienze.

Il libero gioco delle facoltà creative non può essere sistematizzato e ordinato secondo forme grammaticali, sintattiche e semantiche, come in generale tentano di fare gli estensori dei programmi d'insegnamento; semmai questi aspetti, pure importanti, servono a posteriori per poter valutare la qualità dei risultati e tendere ad una autovalutazione che sia soprattutto esercizio critico e dunque

nuovo impulso creativo.

Nell'arte si opera liberamente e ciò è particolarmente evidente nel lavoro di taluni artisti. Pensiamo a Mirò, Picasso, Kandinsky, Pollock, Burri, Fontana. Pensiamo al processo di consapevole regressione di alcuni di essi alla ricerca di una gioiosa condizione infantile ormai perduta: Mirò che scopre l'attività disegnativa dei bambini e la qualità cinestesica dei loro segni; Picasso che organizza un laboratorio artistico con ragazzini; Burri che gioca con la tela dei sacchi e brucia la plastica, il suo intento sia pure con altri risultati è lo stesso di Medardo Rosso che scriverà: "Quello che per me più conta nell'arte è di far dimenticare la materia".

E se volessimo portare ancora qualche esempio di questa sfrontata richiesta di libertà, dovremmo pure esaminare il caso di qualche artista accademicamente formato che tenta di liberarsi da una condizione che avverte come peso di cui sgravarsi. E' il caso di Alighiero Boetti che dichiarerà: "Non si può restare legati al privilegio della mano". Cy Twombly, d'altra parte, si farà legare la mano destra e dipingerà al buio dando forma ad una travolgente casualità e introducendo il metodo del "non comporre".

Dei processi formativi nella ricerca artistica, specie quella contemporanea, si possono capire alcune modalità e aspetti operativi attraverso certi squarci illuminanti sui comportamenti dei singoli artisti. Mi pare però che il senso generale dei processi formativi sia stato colto molto efficacemente da Luigi Pareyson nella sua "Estetica", laddove la prassi dell'artista è caratterizzata da "un fare che mentre fa inventa il modo di fare".

Le divergenze tra questo "modo di fare" e quello tipicamente progettuale, su quale peraltro oggi s'insiste forse a dismisura, sono nette: Le attività progettuali, riguardanti soprattutto l'architettura e il design, vanno considerate quali "attività fredde", ossia attività nelle quali prevale la ragione e la lucidità intellettuale, mentre quelle artistiche sono più orientate dalla passione e dal trasporto emotivo e, pertanto, sono considerate "attività calde".

Certamente, queste costruzioni schematiche si usurano nelle varie ermeneutiche di moda e non restituiscono la complessità del procedere dell'artista; tuttavia, se non si oltrepassano i limiti della semplificazione, una tale articolazione può essere di supporto per conoscere e orientarsi nei percorsi formativi e per costruire altri itinerari didattici.

Infine, non tanto provocatoriamente, vorrei indicare un "agire" artisticamente terapeutico e didatticamente significativo, una sorta di programma d'insegnamento condensato in una sola frase e valido per tutte le età evolutive degli allievi: dalle scuole dell'infanzia alle accademie di belle arti. La frase, di Giovan Battista Piranesi, si legge sul margine di una tavolozza raffigurata, insieme ad altre immagini allegoriche, sul frontespizio di una raccolta di incisioni dedicate dall'artista al Sig. Tommaso Jenkins nel 1764.

"Col sporcar si trova" è la lapidaria, corrosiva e radicale frase di Piranesi, sul cui significato di grande modernità un eccesso di riflessione non farebbe male agli esperti di didattica dell'arte.

Ministero della Pubblica Istruzione