

NAC

Notiziario Arte Contemporanea / Edizioni Dedalo / Agosto-Settembre 1974 / L. 500
mensile / spedizione in abbonamento postale gruppo III 70 %

8/9

L'EDUCAZIONE ARTISTICA

Numero speciale

L'EDUCAZIONE ARTISTICA interventi di: Accame / Apollonio / Beltrame / Biggi
Bossaglia / Cavaliere / Chiesa / Chirici / Ciardi / Dalai Emiliani / Di Bianca Greco
Galve / Gozzoli / Lisi / Luperini / Macchiarella Pastore / Manzionna / Marziano
Moscato / Nonveiller / Pace / Pauletto / Pesenti / Polo / Rappazzo / Rosa / Sandulli
Strazza / Varone / Vescovo.

MOSTRE: Arnaldo Pomodoro / Pinot Gallizio / Severo Pozzati / Ennio Morlotti
Rodolfo Aricò / Enrico Baj / Ivo Pannaggi / Munch e Gris / Rayper e Firpo
Sculpture a l'osa / Bob Wilson.

Scritti di: Antognini / Barilli / Beltrame / Bentivoglio / Bossaglia / Contessi / Giuffré
Meloni / Pivi / Vescovo / Vincitorio.

NAC

Notiziario Arte Contemporanea / Edizioni Dedalo / Agosto-Settembre 1974, L. 500
mensile / spedizione in abbonamento postale gruppo III 70%

8/9

Nuova Serie

Editoriale

L'EDUCAZIONE ARTISTICA

Introduzione di L. Marziano

Università e Accademia, *dibattito con A. Cavaliere, M. Dalai Emiliani e uno studente di Brera*

Educazione artistica e istruzione secondaria, *dibattito con E. Lisi, M. Macchiarella Pastore, N. Rosa e A. Pace*

Istituti di istruzione artistica, *intervista con G. Rappazzo*

Accademia e educazione artistica, *intervista con 3 studenti dell'Accademia di Roma (G. Capitani, E. Chiesa e P. Sandulli)*

Interventi di G.M. Accame, U. Apollonio, R. Beltrame, G. Biggi, R. Bossaglia, G. Chirici, R.P. Ciardi, A. Di Bianca Greco, R. Galve, M.C. Gozzoli, I. Luperini, R.M. Manzionna, I. Moscati, G. Nonveiller, G. Pauletto, F.R. Pesenti, G. Polo, G. Strazza, L. Varone, M. Vescovo

Indicazioni bibliografiche a cura di L. Marziano

MOSTRE

R. Beltrame	Arnaldo Pomodoro
R. Barilli	Pinot Gallizio
R. Bossaglia	Severo Pozzati
M. Vescovo	Ennio Morlotti
G. Contessi	Rodolfo Aricò
G. Meloni	Enrico Baj
C. Antognini	Ivo Pannaggi
G. Giuffré	Munch e Gris
M. Bentivoglio	Rayper e Firpo
F. Vincitorio	Sculture a iosa
G. Pivi	Bob Wilson

Direttore responsabile: Francesco Vincitorio Redazione: Via S. Giacomo 5/B, tel. 6786422 Roma 00187 Grafica e impaginazione: Bruno Pipa-Creativo LBG, Amministrazione: edizioni Dedalo, Casella postale 362, Bari 70100, tel. 371.555/371.025/371.008 Abbonamento annuo lire 4.000 (estero 6.000) NAC, pubblica 10 fascicoli l'anno. Sono doppi i numeri di giugno-luglio e agosto-settembre Versamenti sul conto corrente postale 13/6366 intestato a edizioni Dedalo, Casella postale 362, Bari 70100 Pubblicità: edizioni Dedalo, Casella postale 362, Bari 70100 Concessionaria per la diffusione nelle edicole: Parrini & C. s.r.l. - Piazza Indipendenza 11/B, tel. 4992, Roma 00185 - Via Termopili 6, tel. 2896471, Milano Stampa: Dedalo litostampa, Bari Registrazione: n. 387 del 10-9-1970 Trib. di Bari.

Spedizione in abbonamento postale gruppo III 70%

Il problema dell'educazione artistica

Salvo alcune recensioni di mostre pubbliche estive per assolvere il consueto compito di informazione, questo numero è interamente dedicato alla educazione artistica. Una introduzione, due dibattiti, due interviste, una ventina di interventi e una bibliografia costituiscono un « corpus » — pure visivamente — che intendiamo sottoporre ai lettori per riaffermare il carattere fondamentale, prioritario di questo problema.

Abbiamo cercato di raccogliere i più svariati punti di vista, preoccupandoci di allargare anche geograficamente le testimonianze, ma, dato lo spazio, questa non poteva essere che una specie di campionatura di quel discorso che ci auguriamo si svilupperà al prossimo convegno, organizzato dalla SIASA e dalla Regione Toscana e di cui abbiamo parlato nel n. 4.

Perché la nostra insistenza su questo tema? Perché come abbiamo detto e ripetuto più volte, la educazione artistica, per quanto riguarda il nostro campo d'interesse, è il problema dei problemi. Le sue carenze sono all'origine di tutte le nostre difficoltà e dei nostri guai, la sua risoluzione la speranza di una cultura viva più incisiva e determinante nella crescita della nostra società.

Come si noterà, il nostro discorso investe quasi esclusivamente l'ambito scolastico, con particolare riguardo agli istituti di istruzione artistica.

Qualche tempo fa, Argan ha scritto che « parlare di scuola e specialmente di scuola artistica, non si può, sarebbe come dir male dei morti ». In un certo senso ha ragione.

Ma ancora una volta — e ci fa molto piacere che questa sia anche la conclusione del primo dei due dibattiti che qui pubblichiamo — vogliamo ricordare, concretamente, con i fatti, l'ammonimento gramsciano: « pessimismo dell'intelligenza, ottimismo della volontà ».

L'educazione artistica

Nella preparazione di questo numero che, come abbiamo detto nell'editoriale, è quasi interamente dedicato all'educazione artistica, siamo stati aiutati da Luciano Marziano il quale, oltre che critico d'arte, è studioso di questo problema. Poiché pure noi riteniamo basilare il rapporto arte-scuola, lo abbiamo pregato di scrivere la introduzione.

Introduzione

Il fenomeno scolastico, oggi, trae alimento e motivi di crescita in relazione al contesto sociale nel quale è inserito. Per quanto riguarda la comunicazione visiva con la quale ha stretti nessi l'educazione artistica, emerge con evidenza, — e di questo credo che dobbiamo tenere conto — che viviamo in un'epoca di dilatazione dell'informazione. I canali attraverso i quali questa circola sono i più vari, sottili e spesso aggressivi, le nostre città sono diventate sterminati veicoli di comunicazione per la maggior parte subordinata ad esigenze persuasive: se nei messaggi che ne conseguono vi è un grado di esteticità questo, ai fini educativi, è limitato, casuale e quasi sempre fuorviante.

Accertato e universalmente accettato ormai il principio che l'arte è più specificamente l'operare artistico ha una funzione altamente educativa, e ciò indipendentemente dall'esercizio professionale, si pone il problema del luogo e dell'ambito nei quali tale funzione può esplicarsi disinteressatamente e senza i condizionamenti suaccennati. Questo luogo è la scuola e precisamente la scuola pubblica, l'unico organismo in cui la sperimentazione, la proposta di ipotesi, la loro verifica operativa possono essere avanzate, analizzate e ricomposte senza soggiacere ad esigenze pratiche derivanti dalla circolazione mercantile, dal consumo, dalla logica utilitaria.

La scuola italiana soltanto negli ultimi tempi ha recepito l'importanza e l'incidenza formativa dell'insegnamento artistico: lo testimoniano i programmi della nuova scuola media. E' questo un dato significativo ove si consideri che, in passato, alle materie artistiche era attribuito scarso valore formativo ritenuto presente, invece, nelle materie logico-matematiche o linguistico-letterarie. Non è, allora, casuale che le scuole preposte alla istruzione artistica siano state segnate da una limitata considerazione perché ritenute istituzioni di ripiego, carenti delle possibilità di impegno in conseguenza del pregiudizio che fossero territorio riservato all'edonismo, alla gratificazione e sospettate di tenue incidenza ai fini formativi. Quanto questa impostazione si sia rive-

lata erronea, lo si può desumere dalla condizione di divaricamento ancora oggi esistente tra scuola e società, sicché in un'epoca dominata dall'immagine, dai mass media in gran parte affidati ai canali audiovisivi, le possibilità reattive, anche dei cosiddetti uomini di cultura, sono limitate. Al riguardo c'è da dire che, in tempi recenti, la situazione presenta connotati di mobilità evidenziando inversioni di tendenze conseguenti all'acquisizione dell'evento culturale come conoscenza, come coscienza del ruolo sociale e dello stare nel mondo. Questo non vuol dire che debbano essere disattesi o misconosciuti i dati tecnici che, in una situazione nuova, da elementi freddi, tecnologici dovrebbero ricevere senso e significato da una sostanza di cultura di cui pienamente fa parte l'arte e il suo insegnamento. E' legittimo, d'altra parte, prendere atto che al disinteresse e alla scarsa considerazione del passato, oggi subentra il pericolo di una radicalizzazione parcellare che rimette in causa le finalità educative dell'arte. Si corre, cioè, il rischio di sollecitare precocità attitudinali inconsistenti o di limitare l'insegnamento ed un mero addestramento professionale.

Se volessimo procedere ad una schematizzazione, del resto sempre discutibile e in un certo senso tendenziosa, per individuare l'articolazione dell'insegnamento artistico nella scuola italiana, si potrebbe proporre la seguente distinzione:

- a) un livello formativo-creativo nelle scuole primaria e media;
- b) un livello formativo ma con finalità professionali negli Istituti magistrali;
- c) una preminenza culturale nei licei nei quali l'insegnamento generalmente è limitato alla storia dell'arte;
- d) un'incidenza professionale negli Istituti di istruzione artistica. L'area dell'Università e dell'Accademia di Belle Arti è forse la più problematica. In esse, in quanto terminali di corsi di studio, si gioca il destino di un nuovo modo di intendere la scuola ed il loro livello specialistico subisce gli urti di una formatività fortemente condizionata dalle prospettive professionali.

Alla fine degli anni cinquanta Gozzer affermava che «tutta la scuola moderna è una scuola di cultura che si fa professionalità» evidenziando le linee di tendenza

che, in prosieguo di tempo, si sono precisate ponendo l'accento, a tutti i livelli, più sul momento formativo educativo e se vogliamo anche sperimentale. Quasi tutti gli interventi che seguono ce lo confermano. Pertanto, eluso un idealistico momento intuitivo o un ufficio gratificatorio e di abbellimento del tutto esteriore, l'insegnamento artistico trova il suo riscatto nel riconoscimento che nell'arte sono presenti in alto grado fattori conoscitivi e altresì che il suo studio comporta livelli scientifici e l'apporto dei più aggiornati strumenti di indagine quali la psicologia, lo strutturalismo, la sociologia, ecc.

Il campo dell'arte, quindi, con il suo immenso patrimonio manuale e concettuale si presenta come il più suggestivo e il più incisivo e dalle possibilità inimmaginabili ai fini educativi. Beninteso, se il destinatario è, direi, il principale protagonista è l'allievo, rilievo assume la presenza e la figura dell'insegnante il quale, e proprio in questo specifico campo, non può limitarsi al ruolo di trasmettitore più o meno abile di nozioni o di informazioni ma deve essere fornito di requisiti pedagogici altamente qualificati. Non potendo rimanere in una posizione passiva, il docente deve trasformarsi in animatore e partecipare e intervenire nel processo in un contatto diretto, fisico con gli allievi, aiutare l'espressione degli alunni. Il suo intervento deve essere differenziato come differenziate sono le varie situazioni. In tal modo si istituisce uno stato implicativo di una globalità nel senso che tra gli allievi e l'insegnante si stabilisce una comunanza di interessi marcanti i gradi della creatività e dell'immaginazione. Certamente i migliori risultati possono essere ottenuti dagli insegnanti che non solo conoscono le tecniche educative ma che queste usano con creatività.

E questo è uno dei modi nuovi di fare scuola, un nuovo che nel principio di partecipazione ha il suo contenuto peculiare e che ha trovato sanzione giuridica nei decreti delegati applicativi della nota legge n. 477 che, con tutti i possibili limiti, offrono alla gestione scolastica largo margine di democratizzazione, attenuando fino al limite di una caduta il diaframma esistente tra la scuola e la società.

Luciano Marziano

Università e Accademia

di Alik Cavaliere, Marisa Dalai Emiliani e uno studente di Brera

Come è spiegato nell'introduzione, qualsiasi programma riguardante l'educazione artistica passa, in primo luogo, attraverso la scuola.

Abbiamo perciò ritenuto opportuno aprire questo numero speciale con due dibattiti che affrontano tale problema a livello universitario e di istruzione secondaria che, come è noto, insieme a quello primario, costituiscono la struttura della scuola italiana. Secondo gli orientamenti in atto, abbiamo considerato le Accademie di Belle Arti facenti parte del livello universitario.

A questo primo dibattito abbiamo invitato Alik Cavaliere, docente all'Accademia di Brera, Marisa Dalai Emiliani che insegna Storia della Critica d'Arte all'Università di Milano e uno studente dell'Accademia di Brera.

DALAI EMILIANI: L'Università e l'Accademia di Belle Arti costituiscono il momento conclusivo dei due processi che si è soliti indicare con i termini di « educazione artistica » e di « istruzione artistica ». Va subito detto che, proprio perché momenti conclusivi, non sono autonomi ma profondamente condizionati dalle risposte che ai problemi di « educare con l'arte » ed « educare all'arte » vengono dati ai precedenti livelli di insegnamento, secondo una logica di progressiva, drastica separazione dei due ambiti, anziché di polarità dialettica. Ma il discorso si potrebbe anche totalmente ribaltare, individuando nell'Università e nell'Accademia il momento iniziale dei due iter educativi: momento iniziale perché è l'Università che forma gli insegnanti di storia dell'arte e, cioè, i quadri dell'educazione artistica. Ed è l'Accademia che forma i cosiddetti operatori del settore delle arti visuali i quali, poi, finiscono spesso per essere impegnati a loro volta nell'ambito della istruzione artistica. Da qui una circolarità che rende l'intero sistema molto chiuso e arduo il compito di prospettarne una possibile trasformazione. Per quanto riguarda l'Università, che è il settore che conosco — e per essere più precisi, gli Istituti di storia dell'arte delle Facoltà di Lettere e Filosofia —, mi pare che il problema si può porre in questi termini: ci proponiamo di trasmettere un dato patrimonio di cultura artistica o vogliamo invece elaborare cultura, consapevoli di operare a un livello sovrastrutturale? Se vogliamo produrre cultura, credo che oggi questo significhi prima di tutto maturare una coscienza critica della cultura, demistificare le matrici ideologiche, in ultima analisi, contestarla. L'interrogativo di fondo, comunque, mi pare quello della finalità che vogliamo dare al nostro lavoro. E mi sembra che non sia possibile determinare questa finalità senza avere chiarito alcuni punti. Da un lato, qual'è la struttura sociale in cui operiamo, che cosa essa ci richiede in quanto specialisti e in che misura ci sentiamo di agire in sintonia o in opposizione a queste richieste, tenuto conto delle esigenze reali dei nostri studenti, dei loro possibili sbocchi professionali. D'altro lato, con quali metodologie e con quali strumenti (penso alle scelte tematiche ma anche alle strut-

ture didattiche) intendiamo raggiungere i fini che ci proponiamo.

STUDENTE: Naturalmente io mi limiterò a parlare dell'Accademia.

E per prima cosa vorrei dire che all'interno della sua attuale organizzazione sono presenti numerose anomalie che vanno pregiudizialmente sottolineate. Sulla struttura didattica di queste scuole pesa in primo luogo la divisione tra corsi tecnici, specialistici e corsi di informazione culturale generale; divisione che si risolve in una impossibilità o quasi di compiere un corso di studio organico che si sviluppi nell'arco dei quattro anni. Ciò determina, per ricollegarsi alla premessa di Dalai Emiliani, una riproposizione svuotata di contenuti di modelli assolutamente superati, che non permette la formazione di operatori nel settore delle arti visuali in possesso di strumenti atti a intervenire nella realtà odierna. Caratterizzata quindi da forme e modelli di insegnamento che non sono in grado di rispondere alle trasformazioni sociali in atto l'organizzazione didattica dell'Accademia risulta del tutto incapace di rispondere alle esigenze di qualificazione tecnica ed intellettuale dei giovani (sono in aumento costante di anno in anno) che vi accedono. Questa situazione determina in primo luogo quella serie di problemi quali mancata frequenza, abbandono degli studi intrapresi, ripiego su attività che niente hanno a che fare con gli studi compiuti.

Con questa situazione reale si è misurato il movimento di rinnovamento che ha investito dal '68 in poi le Accademie, come l'insieme della scuola italiana. Questo stato di cose dobbiamo preliminarmente denunciare nell'affrontare un dibattito sulle Accademie d'arte.

CAVALIERE: Devo confessare che nelle parole introduttive della Dalai Emiliani anch'io ho sentito qualcosa che suonava male. Si è parlato di Università che forma l'insegnante di storia dell'arte, cioè un professore che riceve un certo tipo di informazione che gli servirà poi per educare gli studenti. Mentre chi esce dall'Accademia sarà un operatore e, cioè, un tecnico del settore delle arti visuali. Se andiamo a vedere bene, si tratta, in fondo, della vecchia distinzione gentiliana: una distinzione per me inaccettabile tra la-

voro intellettuale e manuale. Essa resta in piedi anche se l'Università e l'Accademia aggiorneranno le proprie metodologie. In questo modo si rimane, infatti, sempre ad una informazione specialistica mentre ciò che è necessario è dare una formazione completa. Quindi, a mio parere, non deve essere chiesto alcun aggiornamento. Si deve invece dare una preparazione, sia sotto l'aspetto critico-culturale, sia sotto quello operativo. Le due cose devono essere poste sullo stesso livello e soprattutto integrarsi. Oggi, al contrario, nell'Università tutto resta a livello di teoria e di proposta e non c'è alcuna possibilità di verifica né critica né operativa. E nell'Accademia ciò che viene stimolata è la genialità, la parte creativa oppure la ricerca tecnica ma sempre a livello operativo e senza alcun controllo critico. Quindi quando dico no all'Università e no all'Accademia intendo affermare solo una cosa: stabilire un equilibrio tra livello critico e il livello tecnico-operativo, equilibrio che oggi non solo manca in entrambi gli istituti ma manca anche una volontà di operare in tal senso.

STUDENTE: Per completare l'intervento di Cavaliere, bisogna aggiungere che nell'attuale situazione non solo non esiste integrazione tra momento formativo generale e momento tecnico-operativo, ma va rilevato che neppure questo secondo settore dell'attuale struttura didattica delle Accademie non è in condizioni di poter funzionare. Al momento didattico, di apprendimento e di applicazione viene sostituita, come appunto ricordava Cavaliere, la « genialità », cioè l'abbandono dell'allievo a se stesso nell'ottica magari che artisti si nasce, e che può bastare il rapporto quotidiano con il maestro. (Non a caso l'attuale ordinamento prevede che il titolare di cattedra abbia in uso uno studio privato nella scuola). A differenza cioè degli stessi Conservatori che vivono in una condizione di ghetto dai quali viene esclusa ogni forma di ricerca che si sviluppi sulla base di nuovi interessi (si pensi all'allontanamento di Gaslini da S. Cecilia) ma che presentano ancora un aspetto di « professionalità » rispetto alla formazione del giovane, nell'Accademia è andato perso anche questo aspetto. Tutto ciò si inquadra in un disegno di

cui proprio in questi giorni si comincia a vedere lo svolgimento, con la proposta di includere le Accademie all'interno dei decreti delegati, relegandole quindi all'interno della fascia dell'istruzione secondaria. Un disegno che ha preso l'avvio con l'istituzione dei corsi di laurea in arte musica spettacolo presso le facoltà di lettere e filosofia. Un disegno che attraverso la totale svalutazione del processo tecnico e formativo, la svalutazione del già misero titolo di studio, la compressione forzata delle iscrizioni avvia di fatto l'Accademia alla totale chiusura.

CAVALIERE: Secondo me le cose stanno in modo leggermente diverso. Negli ultimi anni l'Accademia è effettivamente vittima di una precisa stortura che consiste nel continuare a vedere l'artista come un ispirato, un uomo dotato di qualcosa di particolare. E, di conseguenza, l'istruzione artistica non viene inserita nella scuola normale bensì mantenuta in un settore a parte come un qualcosa di anomalo. E' possibile che nei prossimi anni vengano forniti all'Accademia strumenti tecnici aggiornatissimi ma per quanto riguarda la cultura si arriverà, tutt'al più, ad una grossolana infarinatura. Infatti, secondo gli organi ministeriali, gli artisti, essendo nati ispirati, geniali, privilegiati, non hanno bisogno di una base culturale approfondita e scientifica. Gli artisti vengono considerati troppo rozzi per poter fare delle scelte culturali. Devono soltanto operare; devono produrre opere d'arte per il mercato e magari per i musei ma non porsi il problema dei contenuti, del significato e di come queste opere verranno utilizzate. A questo ci penseranno gli specialisti critici e storici i quali verranno formati dall'Università. Per cui, mantenuta tale distinzione, la linea seguita da quei docenti di Accademia che si adoperano per aggiornare le metodologie e dicono che è necessario cominciare a farla diventare davvero una « scuola », finisce per collimare, in parte, con la linea ministeriale. Poiché, cercare di modificare l'Accademia in un laboratorio operante e con aggiornati strumenti tecnici, significa soltanto avere ambienti più moderni e funzionali. Ma la sostanza dell'attuale Accademia non cambierebbe, in ogni caso ne verrebbe mantenuto il carattere anomalo rispetto alla restante scuola.

DALAI EMILIANI: Se ho ben capito, a un progetto di trasformazione in scuola specialistica, di tipo Bauhaus per intenderci, più integrata nel sistema produttivo e quindi ben più efficiente sul piano della preparazione professionale, tu contrapponi l'abolizione dell'Accademia in quanto scuola separata, per vederla confluire totalmente nella struttura universitaria. Credo che in una prospettiva futura, cioè quella dell'istituzione dei Dipartimenti che dovrebbero sostituire gli attuali istituti universitari e superarne l'isolamento in una nuova prassi interdisciplinare, l'ipotesi di affiancare al lavoro di ricerca storica e teorica una possibilità

di verifica continua sul piano operativo, potrebbe essere molto stimolante. Ma mi pare che, per il momento, una trasformazione in questa direzione più che un'ipotesi, sia un miraggio. Perché, ora come ora, non esiste alcuna volontà politica di riformare l'Università, sia pure nel senso di una razionalizzazione e di un aggiornamento più funzionale al sistema dell'Università stessa. Dobbiamo quindi fare i conti con la situazione così come è adesso e a me pare che l'attuale Università sia un ghetto alla stessa stregua dell'Accademia. Infatti anche l'Università è una istituzione che mira, esclusivamente, a conservare se stessa attraverso la trasmissione di un sapere congelato. Emblematico l'insegnamento della storia dell'arte, nel cui ambito è stato operato, sistematicamente, un processo di selezione dell'eredità culturale da studiare e tramandare, con conseguenti e drastiche esclusioni (forme di arte popolare, ma anche struttura visuale dei mass-media, ecc.) e insieme un processo di disinnescamento, di devitalizzazione, una vera e propria censura dei « testi », in modo da togliere loro qualsiasi carica eversiva: basti pensare a certe interpretazioni accademiche dell'avanguardia storica. Muovendo dalla consapevolezza di questo stato di cose, quale spazio ha oggi un docente di storia dell'arte? Io credo che abbia soprattutto uno spazio di contestazione, uno spazio da utilizzare per una presa di coscienza, da parte degli studenti, della realtà istituzionale in cui si formano, delle contraddizioni che vivono ora e di quelle in cui si troveranno a doversi muovere. Vorrei fare una precisazione necessaria. Nell'odierna università di massa, gli studenti di Lettere e Filosofia che frequentano i corsi di storia dell'arte e di storia della critica d'arte non lo fanno a scopo professionale, ad eccezione di una esigua minoranza che insegnerà storia dell'arte nei licei, lavorerà nelle Soprintendenze o si impiegherà nel campo di una editoria specialistica. Questo mi pare un motivo in più per proporre un insegnamento che, nel breve arco di un anno di Corso, più che a una trasmissione asettica di nozioni o a una preparazione settoriale — garantita peraltro a chi biennalizzi o triennalizzi la frequenza ai fini della tesi di laurea dalla piena concordabilità dei programmi —, punti a un confronto critico, diretto e coraggioso con la realtà. Mi spiego meglio. Da quando lavoro in Università ho pensato l'Istituto di storia dell'arte come uno spazio da fare esplodere verso l'esterno. Ho cercato nei limiti delle mie possibilità — con ricerche e inchieste, con incontri e dibattiti, viaggi — di stabilire dei rapporti, creare occasioni di dialogo, coinvolgere altri operatori, spezzare il cerchio che ci chiude dentro. Questo perché credo che per chi segue i miei corsi, non sia tanto importante imparare la storia delle immagini, quanto prendere coscienza dell'uso che se ne può fare, repressivo o rivoluzionario, mai neutrale. Ci si interroghi sulla funzione della cultura ar-

tistica nella società di ieri e di oggi, sul ruolo dell'artista e dell'intellettuale: perché questo, per ogni studente, significherebbe interrogarsi sul proprio ruolo, responsabilizzarsi, prendere attivamente posizione. Per quanto mi riguarda quindi, un impegno di educazione come esperienza di aggancio alla realtà, fuori dall'astrazione in cui opera il mondo accademico.

CAVALIERE: Per evitare equivoci vorrei chiarire la frase « abolire l'Accademia ». Non si tratta di abolire né l'Accademia, né l'Università, né di far confluire l'Accademia nell'Università di vecchio tipo, bensì di fare un passo avanti adeguando entrambe alla nuova situazione. È chiaro che l'interesse e la lotta sono comuni e metterci su due fronti contrapposti è un modo per alimentare interessi settoriali e suscitare uno scontro non di crescita ma negativo. Quanto allo spazio contestativo non mi è chiaro in che misura la contestazione possa sfuggire al condizionamento delle strutture. Quando uno studente ha una data impostazione, un dato modo di ragionare che gli deriva dalla struttura nella quale vive e agisce, la semplice contestazione forse non è più sufficiente. Occorre che la presa di contatto con la realtà sia più ampia e profonda. E soprattutto occorre che si passi dal momento della presa di coscienza a quello della modificazione delle strutture perché consentano un ulteriore sviluppo.

STUDENTE: Una prospettiva di trasformazione della Accademia che non rischi di risultare un modello utopico può affermarsi sulla base dell'esperienza che il movimento degli studenti ha compiuto in queste scuole.

Da una parte ciò significa battersi per la parificazione del titolo di studio a livello universitario e per una riorganizzazione che superi le attuali gravi incongruenze del presente ordinamento scolastico. Dall'altra significa ricercare nelle organizzazioni politiche e culturali delle masse le interlocutrici per la finalizzazione delle ricerche sia individuali che di gruppo che nascono all'interno della scuola. Ciò significa ribaltare la destinazione di ricerche che procedono finalizzate o a se stesse o al circuito clientelare delle gallerie. Il problema dell'utilizzo sociale dell'opera d'arte, della committenza pubblica può trovare momenti di soluzione sia pur parziali legando lo studio in queste scuole all'esigenza che vengono dai centri di aggregazione politica e culturale delle masse; affrontando il problema della pittura, della scultura, della ricerca artistica in genere non solo nel chiuso dei luoghi per « addetti ai lavori », ma nei grandi spazi urbani dove le masse vivono e lottano; facendo delle Accademie uno dei punti di riferimento per lo sviluppo del lavoro artistico e culturale in genere e su questa strada ricercando contatti con quegli artisti e uomini di cultura che si battono per un reale rinnovamento del settore.

CAVALIERE: Una piccola precisazione a

proposito dell'acquisizione di una coscienza critica sul ruolo dell'artista. Badiamo bene. Non è che uno perché prende coscienza critica, automaticamente trova spazio e tempo per il proprio lavoro. Pur avendo una piena coscienza critica egli non lo troverà lo stesso, se non si immerge a contatto con la realtà in una operazione di crescita di questo ruolo. La mia convinzione è che noi non ci stiamo preparando a questa seconda fase, consistente nel crearci, nel conquistarci i nuovi spazi che esistono, in un senso che chiamerò « globale ». Questa coscienza critica rimane un fatto limitato se non la facciamo diventare operativa. In sostanza, noi finiamo per dilapidarla, se non la facciamo crescere nella realtà, se continuiamo a rifiutare, a polemizzare, a discutere e se viceversa, mentre difendiamo tutte le conquiste delle lotte passate, non stabiliamo una prospettiva più ampia e nuova, un inserimento nella realtà socio-economica. Per rendere operante tale in-

serimento e crescita del movimento dobbiamo creare, con un lavoro ed una invenzione quotidiana, uno stretto rapporto di continuo interscambio tra la scuola e la società nella quale viviamo ed operiamo.

DALAI EMILIANI: Io spero di essere riuscito, appunto, ad uscire da una logica soltanto negativa. Considero, per esempio, un fatto molto positivo che alcuni degli studenti che hanno frequentato i nostri seminari l'anno scorso, abbiamo trovato la possibilità di un inserimento molto concreto in altre istituzioni. Abbiamo avuto tra l'altro un seminario, nell'ambito del corso dedicato alla « Psicologia dell'arte », che si è occupato dei problemi legati all'espressione psicopatologica. Alcuni ragazzi che vi hanno partecipato e che avevano preso contatto con vari atelier di ospedali psichiatrici, tra cui quello di Basaglia a Trieste — questo sì, una fucina di autentica « cul-

tura » —, quest'anno vi hanno lavorato come volontari; altri, hanno gestito insieme l'atelier di un nuovo centro sperimentale per bambini subnormali. Ancora, la Sezione Didattica del Museo Poldi Pezzoli, istituita dal marzo del '74 per tutte le scuole medie e le quinte classi elementari della Provincia di Milano, si vale di una équipe di nostri studenti laureandi, attivi contemporaneamente in un gruppo di ricerca sul disegno infantile. E' stato, è un inizio di collaborazione appassionante, impostata sulla discussione e l'elaborazione collettiva dei programmi di visita al museo, che abbiamo fondato su criteri iconologici e sociologici dopo avere insieme scartato l'ipotesi di un'educazione soltanto di tipo percettivo o visivo, secondo il modello di altri musei stranieri. Niente più che un inizio. Ma non ci permetterà di dimenticare l'ammonimento gramsciano: « Pessimismo dell'intelligenza, ottimismo della volontà ».

Dibattito

Educazione artistica e istruzione secondaria

di Enio Lisi, Mariastella Macchiarella Pastore, Nerio Rosa, Achille Pace

Con questo secondo dibattito abbiamo inteso affrontare il problema dell'educazione artistica a livello di istruzione secondaria. Per avere una varietà di posizioni abbiamo invitato Enio Lisi, vice presidente dell'Associazione Nazionale Insegnanti di Disegno, Mariastella Macchiarella Pastore, presidente dell'Associazione Nazionale Insegnanti Medi di Storia dell'Arte, Nerio Rosa, direttore del Liceo artistico di Teramo e Achille Pace, docente all'Istituto d'arte di Roma.

ROSA: Per entrare subito in argomento, dirò, un po' paradossalmente, che, secondo me, la possibilità di educare con l'arte non esiste. Esiste soltanto la possibilità di effettuare un lavoro filologico-artistico ossia un operare critico-artistico effettuato dall'alunno unitamente all'insegnante. E va anche immediatamente precisato che questa operosità non deve essere di tipo convenzionale e, in particolare, letterario, ma deve armonizzare i vari linguaggi artistici. Finora abbiamo frastornato il ragazzo con una serie di nozioni per così dire settoriali (pittura, scultura, grafica ecc.) e soprattutto letteraria. Oggi è necessario creare una didattica più stimolante e operativa, basata sul collegamento dei vari linguaggi artistici, in maniera da organizzare un lavoro più unitario, appunto interdisciplinare.

LSI: Sono d'accordo. Oggi il termine « educazione artistica » è piuttosto equivoco e andrebbe riesaminato a fondo. Come non accettiamo più una letteratura intesa come insegnamento per formare dei letterati, così anche per l'educazione artistica bisognerà arrivare ad eliminare ogni equivoco. E credo che quella interdisciplinarietà, di cui ha parlato Rosa, possa essere uno strumento molto efficace. Senza contare che proprio la interdisciplinarietà può diventare la struttura portante di quella nuova scuola secondaria superiore unica che molti insegnanti ritengono necessaria ed, ormai, anche pa-

recchi politici. E' un discorso forse ancora prematuro ma, a mio parere, è una ipotesi realistica ed è bene cominciare a discuterne.

MACCHIARELLA PASTORE: Io credo che l'insegnante, a qualsiasi livello e di qualsiasi ambito o disciplina, debba mirare soprattutto a formare il cittadino. La mia personale opinione, peraltro condivisa da un largo strato di miei colleghi insegnanti di storia dell'arte, è che l'educazione artistica (non sono d'accordo su questa espressione, ma l'accetto, per il momento, come termine convenzionale) sia da privilegiarsi, sotto questo aspetto, in quanto contribuisce all'educazione civica del giovane. Il punto su cui non concordo con quanto ha premesso Rosa è la necessità di fondarla sul fare artistico. Così come — e lo ha ricordato poco fa Lisi — non si insegna letteratura per formare dei letterati, insegnare a prendere coscienza del valore e dell'importanza dell'arte non significa formare degli operatori estetici, bensì dei cittadini consapevoli che il prodotto artistico, monumentale o paesaggistico, riguarda la storia della civiltà e che, anche se si riferisce ad epoche lontane, entra sempre e indispensabilmente nella realtà del nostro tempo in quanto componente concreta e visibile di essa. Sotto questo aspetto l'educazione artistica è, né più, né meno che educazione civica, avente per oggetto il patrimonio artistico, mentre quella ha per

oggetto gli articoli della costituzione.

PACE: Noi siamo qui a parlare di educazione artistica ma il primo problema che dobbiamo porci è se in una società come questa è ancora necessaria la componente artistica-estetica. Faccio questa domanda perché su ciò vengono, da più parti, sollevati vari dubbi. Per quanto mi riguarda, io sono convinto che questa componente estetica sia oggi utile, addirittura indispensabile. Infatti, in senso generale, l'arte io la intendo come comportamento formativo che porta a prendere coscienza della realtà. E come tale è un importante fatto di cultura: mi pare fosse Gramsci a parlare di presa di coscienza della realtà come cultura. In questo senso, a mio parere, l'arte è la più tipica delle attività culturali. Ovviamente occorre evitare di intenderla come attività trascendente, contemplativa. Quanto alla operatività artistica anch'io sono per il fare, come possibilità dell'uomo di identificarsi in qualcosa che egli costruisce con le proprie mani. E' naturale che non debba trattarsi di oggetto da commercializzare. Dico questo perché spesso si è discusso sulla opportunità o meno di fare una attività produttiva e commerciale negli istituti d'arte. La risposta è sempre stata negativa perché, se la ricerca non è libera, si finisce per ragionare in termini quantitativi e non qualitativi.

ROSA: Vorrei chiarire meglio a cosa mi

riferivo quando parlavo di operare critico-artistico e di lavoro filologico-artistico. Intendo la filologia come attenzione al linguaggio dell'arte. Cioè, per me, l'arte è importante nell'operare didattico perché offre all'allievo e al maestro possibilità espressive diverse da quelle convenzionali. Esiste una storia della letteratura che, logicamente, viene presentata con un linguaggio letterario. Purtroppo nella scuola anche l'arte è sempre stata presentata con un linguaggio letterario. Mentre può esistere un altro tipo di insegnamento, basato sull'attenzione al momento espressivo, semiologico dell'arte, un guardare in modo diretto, operativo alla sua espressività. L'estetica, come mediazione tra filosofia e arte o le analisi su basi storico-critiche sono cose che allo studente di scuola media interessano fino ad un certo punto. Ciò che lo interessa, ed è utile, è lavorare creativamente. Il nostro impegno di docenti deve essere quello di aiutarlo a trovare un linguaggio espressivo il più possibile univoco e non divergente. In una parola, dobbiamo tendere ad una operatività interdisciplinare, ad un accordo tra i vari docenti, per cercare una unità espressiva che sostituisca la settorialità e, in primo luogo, la vecchia concezione letteraria delle cose.

MACCHIARELLA PASTORE: Anch'io penso che sia necessaria una chiarificazione del problema del linguaggio, ma escludo che, per raggiungere questa 'unità espressiva', basti la sola operatività, come sostiene Rosa, e sia pure una operatività indirizzata in senso interdisciplinare. Credo invece che la base storico-critica sia ineliminabile. La vera presa di coscienza di una realtà deve essere coscienza critica della realtà stessa. E ciò non mi sembra in contrasto con una nuova scuola secondaria superiore, che anch'io auspico unica, in cui si superi il concetto di monodisciplina, a vantaggio dell'interdisciplina, senza però che i singoli insegnamenti perdano la loro fisionomia e le loro, specifiche, finalità. E poiché le finalità del disegno, per esempio, sono altre da quelle della storia dell'arte, ma l'uno e l'altra concorrono ad un discorso unico, troverei estremamente stimolante, in ogni tipo di scuola, la collaborazione tra insegnante di disegno e insegnante di storia dell'arte, che non prevalichi le rispettive competenze, ma anzi le valorizzi.

LISI: Parlando di nuova scuola, io credo che si debba, necessariamente, non parlare più di insegnanti di disegno e di insegnanti di storia dell'arte. Cioè, se ipotizziamo una riforma in senso unitario, una scuola che, come dicevamo, formi il cittadino, abbia alla base la interdisciplinarietà e nella quale sia data un'importanza rilevante all'educazione artistica, se ipotizziamo tutto questo, è necessario rivedere, per prima cosa, la figura dell'insegnante di questa « educazione artistica ». E, secondo me, questo solleva subito la questione della sua qualificazione universitaria. Necessaria peraltro, anche

per arrivare ad una vera metodologia per questa disciplina che, come sappiamo, oggi non esiste.

PACE: Il problema è complesso ma, in sostanza, sono d'accordo sul principio della unificazione. Una unificazione che è ormai necessaria per recuperare quella qualificazione nel lavoro che, per esempio, negli istituti d'istruzione artistica si è completamente perduta. Le cause sono diverse ma credo che la principale sia la loro eccessiva crescita numerica. Se non sbaglio, gli istituti d'arte sono ormai oltre 200 e questo processo di massificazione è un grosso errore. Bisognerebbe, però, che si arrivasse ad una unificazione effettiva con alla base la formazione estetica. E, come ho già detto, usando la parola « estetica » intendo riferirmi al « modo » di prendere piena coscienza della realtà. Il compito della scuola, secondo me, è quello di predisporre gli strumenti necessari per una presa di coscienza del mondo, superando idealità tradizionali e metafisiche.

LISI: Vorrei insistere sulla unificazione, rilevando come gli istituti d'arte e i licei artistici siano, oggi, praticamente l'opposto di quella scuola secondaria superiore unica, che stiamo ipotizzando. Questo in quanto essi sono professionalizzati al massimo. Non mi riferisco ai contenuti educativi bensì alla professione che i ragazzi intravedono quando vi si iscrivono. Mentre una scuola unica, cioè uguale per tutti (sia pure con le opzionalità che permettano l'acquisizione delle esperienze più congeniali allo sviluppo del ragazzo) non potrà che essere completamente deprofessionalizzata. Questo presuppone che la professionalità sia poi attuata o dalla Regione con scuole di qualificazione o con altri canali che bisognerà individuare.

ROSA: Non ho obiezioni da fare. Anzi auspico anch'io una scuola di questo tipo. E sono naturalmente d'accordo che essa dovrebbe avere come base l'educazione artistica. Ribadisco, però, che tale educazione dovrebbe incentrarsi sulla operatività, non come fare artistico fine a se stesso ma come nuovo vettore per presentare contenuti nuovi. E starei molto attento ad evitare possibili connessioni con quella concezione critico-storicistica di cui parlava Macchiarella Pastore. Non vorrei, cioè, che l'incontro tra operatività, storia e critica d'arte risultasse una rispolveratura di vecchi schematismi.

MACCHIARELLA PASTORE: Io non temerei quest'incontro quando ciò significasse far prendere coscienza della realtà in cui si vive. La nostra realtà è fatta di ambiente, di monumenti e anche di musei, cioè vari aspetti di cui non si prende coscienza se non partendo da una base storico-critica. Quindi sta bene la operatività che è un fatto importante e molto qualificante nella formazione di un giovane. Però mi pare che non si possa prescindere dalla coscienza del fatto storico.

PACE: Anche a me pare che la storia sia un dato imprescindibile. E' un po' come una bussola. Le nostre scelte non possono che partire dalla storia. Si sceglie consapevolmente, solo dopo aver conosciuto ciò che è successo.

ROSA: Forse non mi sono ancora spiegato bene. Anche a me la storia dell'arte interessa. Ma noi siamo abituati a vederla in modo letterario; e invece bisogna partire dall'analisi dei linguaggi. Noi dobbiamo analizzare l'espressione artistica per risalire ai significati di questa espressione. E questi significati sono, naturalmente, anche storici. Ed eccoci alla storia. Ma come punto di arrivo di una sollecitazione operativa. Inoltre, l'analisi dei linguaggi risponde alla necessità di trovare un punto di contatto che è fondamentale per i collegamenti fra i vari docenti. Se, invece di analizzare dei linguaggi, esprimessimo delle opinioni sull'operare artistico, non troveremmo mai un punto di incontro.

LISI: Se immaginiamo una scuola unica tutto diventa più semplice. Con questo tipo di scuola, oltre alla interdisciplinarietà, credo che si eliminerebbe anche il rischio (oggi esistente nelle scuole tradizionali) della deprivazione di una sperimentazione dei procedimenti artistici. Essa, infatti, perché unica, offrirebbe a tutti la possibilità di effettuare tutte le esperienze possibili.

PACE: Per riprendere brevemente il discorso sulla necessità di fondare una metodologia dell'educazione artistica adombrato prima da Lisi, la domanda che dobbiamo porci è: verso quale metodologia dovremmo orientarci? Siccome non sarà facile, su due piedi, inventarne una, e poiché, sia pure criticamente, e soltanto in modo orientativo, bisognerà guardare ad un modello storico per non cadere nell'astrazione, io ritengo che questo modello potrebbe essere la Bauhaus. Naturalmente anche la Bauhaus, accanto ad aspetti positivi ne ha avuti di negativi. Ma io penso che solo rifacendoci — ripeto: criticamente e secondo le necessità del nostro tempo — ad essa, potremo costruire qualcosa di valido. Tanto più che la Bauhaus è stata uno dei grandi esempi della unificazione delle varie discipline sulla quale, oggi, siamo più o meno tutti d'accordo. E non va dimenticata la sua particolare attenzione e il suo interesse ai problemi della società.

LISI: Oggi c'è una situazione socio-economica completamente diversa.

ROSA: Bisognerà tenere ben presenti i risultati ai quali è giunta quella esperienza. E poi bisognerà vedere come conciliare questo eventuale modello con quella professionalità che si diceva di trasferire ad un altro livello.

MACCHIARELLA PASTORE: Questo discorso investirebbe, logicamente, il problema dell'Accademia come istituzione. Ma con l'Accademia andremmo fuori del tema di questo nostro dibattito che era limitato alla scuola media.

Istituti di istruzione artistica

di Giovanni Rappazzo

Uno dei nodi cruciali della educazione artistica è costituito dagli istituti di istruzione artistica e, cioè, Istituti d'arte, Licei artistici e Accademie di Belle Arti. Salvo qualche eccezione, tali istituti dipendono dal Ministero della P.I. e, in particolare, da un apposito Ispettorato detto appunto « per la istruzione artistica ».

Per tale ragione abbiamo posto alcune domande al dott. Giovanni Rappazzo, che dirige il predetto Ispettorato, al fine di conoscere il suo pensiero su questo fondamentale settore.

D. *Quale incidenza ha avuto la proliferazione degli istituti di istruzione artistica sulla diffusione e qualità dell'istruzione artistica, sulla scolarità, sugli sbocchi professionali?*

R. La risposta a questa che non è, in verità, una domanda, ma l'espressione sintetica di una serie di domande, tutte egualmente importanti, non può non articolarsi in rapporto alle varie, anche se connesse questioni che vengono sollevate. Il primo aspetto da affrontare è se la « proliferazione » degli istituti artistici sia stata determinante per la diffusione dell'istruzione artistica a livello di scuola generale (non specialistica). In verità direi che, almeno storicamente, il rapporto causale va rovesciato: la « proliferazione » degli istituti artistici è da considerarsi determinata dall'aumentata richiesta di istruzione artistica, sia a livello culturale che strutturale-scolastico.

Dopo una prolungata « strategia della disattenzione » della pedagogia ufficiale nei confronti della componente estetica della formazione preadolescenziale o adolescenziale e giovanile, si è avuto nel nostro Paese, a partire dagli anni cinquanta, un processo di ripensamento che ha portato come primo risultato all'introduzione, sia pure in termini non del tutto soddisfacenti, dell'istruzione artistica e della educazione musicale nella scuola media unica, istituita nel 1962. Non è difficile stabilire il legame causale cui si accennava con il piccolo « boom » degli istituti specialistici di istruzione artistica, che non per nulla si manifesta proprio alla fine degli anni sessanta.

Il processo così innescato continua e speriamo di vederne i frutti in sede di riforma dell'istruzione secondaria di secondo grado. Se tale attesa non sarà delusa, è facile prevedere che ne conseguirà una ripresa del fenomeno di espansione degli istituti di istruzione artistica, che attualmente sono in sostanziale fase di assestamento.

Secondo aspetto: se gli istituti di istruzione artistica abbiano corrisposto, oltre che a queste esigenze quantitative, anche a quelle qualitative dell'istruzione artistica, là dove è presente, nelle restanti scuole. Direi di sì, sotto il profilo delle tecniche e dei contenuti operativi; direi di no, se si considerano le esigenze della comunicazione pedagogica, cioè, in definitiva, della didattica e della capacità di collegare le attività svolte nell'insegnamento ad un quadro di motivazioni e valorizzazioni culturalmente adeguate. Ma non è possibile dare qui a questo discorso il necessario respiro.

Terzo aspetto: sbocchi professionali degli istituti di istruzione artistica. Questo terzo aspetto è stato, in fondo, già parzialmente ed indirettamente affrontato, trattando dei primi due. La scuola oggi è un meccanismo autoalimentantesi. Se ciò avvenga a scapito, come dicono alcuni, dei restanti settori dell'attività produttiva, soprattutto del terziario, ovvero in compensazione, come altri forse più giustamente sostengono, dell'inadeguato sviluppo di questi ultimi in un sistema economico caratterizzato da forti scompensi e squilibri, è problema che non possiamo qui affrontare. Il fatto resta e coinvolge, ovviamente, anche le « uscite » professionali dei diplomati degli istituti di istruzione artistica che nella stessa scuola ritornano come docenti, in alta percentuale. Non è nemmeno il caso di sottolineare che, nella stragrande maggioranza dei casi, trattasi di una « seconda scelta » professionale, che il più delle volte si lascia alle spalle un'amara scia di aspettative deluse e di frustrazioni.

Questo fenomeno del reinscrimento, con diverso ruolo, nelle strutture scolastiche, per quanto macroscopico, non deve indurci a dimenticare la necessità di una più attenta considerazione, a livello di una politica dell'istruzione artistica organicamente concepita, della esigenza di ricordare meglio di quanto oggi non avvenga le restanti e più naturali prospettive professionali che si presentano agli allievi delle nostre scuole artistiche e musicali con le scelte scolastiche degli allievi medesimi. Alludo, ad esempio, alla necessità di incoraggiare, nei nostri Conservatori, un maggiore sviluppo degli studi nel settore degli archi e degli strumenti a fiato rispetto a quelli di pianoforte; all'opportunità di dare uno spazio maggiore nei curricula, anche accademici, alle istanze del design e così via.

Mi rendo conto che questo discorso andrebbe sostenuto da indagini idonee anche a quantificare i fenomeni investiti. Spero che queste indagini possano essere

al più presto promosse dall'Ispettorato che ho l'onore di dirigere e che esse possano dar luogo ad una sorta di « libro bianco » che esplori completamente tutte le facce di questo prisma, affascinante ma problematico, che è l'istruzione artistica in Italia.

D. *Le attuali strutture dei vari tipi di istituti di istruzione artistica sono in grado di venire incontro alle esigenze di sperimentazione previste e a cui tende la più aggiornata metodologia didattica?*

R. E' diventata quasi un luogo comune l'affermazione che alla « filosofia della riforma » sia venuta sostituendosi la « filosofia della sperimentazione »: si intende, in sostanza, sostenere la tesi che è ormai scaduto il tempo di riforme globali e ricorrenti e che, viceversa, valgono ormai i processi di trasformazione continua delle istituzioni scolastiche, innescati e animati da uno spirito di sperimentazione permanente.

C'è molta verità in questa impostazione, ma devo dire che l'istruzione artistica ha oggi bisogno urgente e di essere riformata negli ordinamenti e nelle strutture, nei modi gestionali e di funzionamento, e di essere posta in grado di recepire le esigenze della sperimentazione metodologica e didattica.

Si tratta di concepire una riforma per così dire « aperta » che dia agli ordinamenti e alle strutture la « souplesse » necessaria a corrispondere ai processi innovativi che sul piano culturale, pedagogico e tecnico sono intimamente e dinamicamente collegati oggi più che mai con una istruzione artistica modernamente concepita e attuata.

Le richieste di riforme investono, come è noto, sia l'area degli Istituti d'arte e dei Licei artistici, sia l'area dei Conservatori di musica e delle Accademie.

Ciascuno di questi settori presenta problemi di innovazione differenziati, ma è evidente che si dovrà avere attenzione massima ad un quadro di riferimento generale che assicuri organicità e convergenza a tutti gli interventi da realizzare.

D. *I programmi relativi alla istruzione artistica sono, notoriamente, antiquati. Cosa si è fatto e cosa si ha intenzione di fare per adeguarli alle esigenze moderne?*

R. Il discorso sui contenuti programmatici si deve portare avanti proprio nella prospettiva della innovazione strutturale e metodologica cui è fatto cenno. Devo aggiungere che gli studi per una pronta realizzazione di tale prospettiva sono ormai maturi e che si tratta di proiettare sul piano normativo e su quello operativo idee e concetti elaborati in questi ultimi tempi in un ampio ideale dibattito, cui hanno partecipato forze culturali interne ed esterne alle strutture scolastiche. Tale dibattito, pur nella inevitabile varietà delle visuali di partenza e delle soluzioni suggerite, ha consentito l'individuazione di un'area abbastanza ampia e confortante di sicuro consenso.

Accademia e educazione artistica

di Gianni Capitani, Eugenio Chiesa, Paolo Sandulli

A fronte dell'intervista al dott. Giovanni Rappazzo, che dirige l'Ispettorato per la Istruzione Artistica, pubblichiamo la risposta data da alcuni studenti dell'Accademia di Belle Arti di Roma (precisamente: Gianni Capitani, Eugenio Chiesa e Paolo Sandulli) ad una nostra domanda tendente a conoscere il loro punto di vista sulla funzione e sui possibili rapporti tra Accademia e educazione artistica.

Durante le ultime lotte per i decreti delegati, gli studenti dell'Accademia di belle arti hanno iniziato un lavoro di riflessione collettiva sullo stato attuale dell'Accademia e su una sua riforma dal loro punto di vista. E' all'interno di questo lavoro che noi abbiamo maturato le proposte di cui parleremo. Si erano già elaborati alcuni punti fermi come l'inserimento dell'Accademia nell'Università, la sperimentazione, rapporti nuovi con gli enti locali nel quadro di una nuova committenza, quando si arrivò al problema degli sbocchi professionali, e lì ci si arenò. Infatti nonostante reiterati sforzi di volontà e di intelligenza non ci riuscì di immaginare a cosa potessero servire i diplomati dell'Accademia di belle arti nella nostra società e nella nostra scuola. Insegnanti di storia dell'arte, direttori e funzionari di musei, no, sono più preparati i laureati in lettere e poi sarebbe inutile «imparare il mestiere» per un teorico e un critico. Insegnanti di disegno al Liceo artistico nemmeno, perché detto Liceo altro non è che l'anticamera dell'Accademia, e quindi in questo circolo vizioso si sarebbe perpetuata la nostra situazione di isolamento dal resto della scuola e della società. L'unico sbocco reale, paradossalmente, restava il diventar pittori, perché nonostante tutto un artista serio (e restiamo volutamente nel generico), un suo posto nella cultura ce l'ha, e sull'utilità di questa non sta adesso a noi ragionare. Però a questo proposito bisogna dire una cosa ovvia ma vera, e cioè che anche qualora all'Accademia si «imparasse l'arte» questo resterebbe uno sbocco necessariamente elitario che non risolverebbe il problema della massa degli studenti, anche quando attraverso miracolose riforme e spettacolari innovazioni l'Accademia arrivasse a produrre professionisti del pennello e dello scalpello seri e preparati. Infatti come utilizzare poi questi «tecnici» in

una società che viene formata in una scuola che per quel poco che ne tratta, dà dell'arte, della sua storia e della sua pratica, un'immagine astratta e del tutto estranea a quello che in essa realmente si apprende? Appurate queste cose, a che immaginare riforme, introdurre piani di studio, dar vita a raffinati corsi di perfezionamento, se poi di quello che si produce non si sa cosa farsene o lo si utilizza male? A questo punto ad essere messa in discussione non era l'Accademia ma l'educazione artistica nel suo complesso; educazione e non istruzione, cioè non l'aspetto tecnico in cui si articola un programma di studi, ma il programma stesso, i suoi contenuti, le sue finalità. E qui inizia la nostra ipotesi. Partiamo dall'educazione all'espressione artistica, intendendo grosso modo con questa espressione, l'educazione ad esprimersi col linguaggio delle forme dei colori e dei segni. Sarebbe bello se questa capacità di espressione fosse sviluppata a livello di massa, dai bambini fino alla scuola media superiore. A questo proposito non crediamo che oggi si possa più avanzare con pretese di credibilità l'obiezione delle doti innate o naturali, per cui c'è chi capace di disegnare nasce e chi no. I bambini quando non vengano castrati a far casette e fiori, sono la smentita più eclatante a questo genere di obiezioni. Si tratterebbe quindi di introdurre l'educazione artistica nelle scuole, dalle elementari fino alla media superiore unica. In questo quadro allora si potrebbe guardare alla risoluzione degli attuali problemi dell'Accademia in un'ottica di più ampio respiro. Ad essa si accedrebbe con una concreta esperienza di espressione visiva, ed in essa si formerebbero sulla base di un lavoro di ricerca e di sperimentazione gli insegnanti per l'educazione artistica per tutto l'arco della scuola oltre che per l'Accademia stessa. Così, da un lato detto istituto verrebbe a trovarsi inserito in un processo più vasto di educazione artistica, e contemporaneamente verrebbe spezzato il suo attuale isolamento dal contesto più ampio del mondo dell'istruzione e della cultura, dall'altro, in questo quadro, essa troverebbe una sua nuova e reale funzione come luogo di formazione del corpo docente per la istruzione artistica. Cerchiamo ora di immaginare le principali possibili implicazioni che un tale

cambiamento nell'educazione comporterebbe. Non ci sembra azzardato ipotizzare che questo processo di alfabetizzazione di massa all'espressione artistica, contribuirebbe a mutare tutto il rapporto tra arte e società.

Infatti verrebbero scardinate le basi dell'approccio tradizionale all'opera d'arte, che al di là dei singoli indirizzi critici, è espressione di un pubblico estraneo e ignorante della pratica del linguaggio visivo.

In tal modo, da un lato si innescherebbe un processo di riappropriazione di massa di questa forma di espressione, dall'altro sull'esperienza pratica del linguaggio visivo si potrebbe sviluppare un rapporto nuovo con l'arte e la sua storia. Infatti verrebbero poste le premesse per infrangere il muro di estraneità e di impotenza rispetto ai fenomeni artistici che cesserebbero di essere qualcosa di miracoloso e di inconcepibile secondo l'esperienza comune, ma semplicemente opere che utilizzando un linguaggio ormai acquisito, si pongono fini diversi.

Questo discorso noi l'abbiamo fatto, per brevità e perché rispecchiava la nostra esperienza, solo sull'espressione artistica; ma siamo convinti che un discorso analogo potrebbe e dovrebbe essere fatto anche per tutte quelle discipline che pur essendo parti essenziali della cultura nel suo insieme, sono ignorate nei programmi didattici della scuola, e il cui studio è confinato in ghetti culturali analoghi al nostro; ci riferiamo ai Conservatori di musica, alle Accademie di arte drammatica ecc..

E' ovvio peraltro che il problema del rapporto tra arte e società, non è risolvibile solo a partire dalla scuola, perché così come si presenta in essa, è solo un riflesso di come esso appare nella nostra civiltà; tuttavia questa riforma dando vita ad una crescita culturale di massa, contribuirebbe a mettere maggiormente in rilievo questa contraddizione e quindi ad accrescere il patrimonio critico nei confronti dell'attuale società.

Concludiamo precisando che questa risposta non ha la pretesa di essere un piano di riforma anche se grezzo e sommario, ma piuttosto un'ipotesi di quale dovrebbe essere, secondo noi, il metodo per affrontare correttamente il problema della riforma dell'Accademia di belle arti e dei suoi rapporti con l'educazione artistica.

Interventi

Giovanni M. Accame

Le società, qualunque esse siano, hanno sempre visto nei bambini, nei giovani, il mezzo fondamentale per riprodurre la propria struttura e quindi hanno sempre applicato delle tecniche educative che hanno lo scopo di armonizzare ogni nuovo individuo con l'ordinamento culturale vigente. Oggi, in particolare nei paesi industrialmente più avanzati, l'accelerazione produttiva è tale che sostituzioni e modifiche, spesso anche radicali, si susseguono nello spazio di pochi anni ad ogni livello dell'ambiente fisico e socio-culturale.

Perché l'obsolescenza delle cognizioni non si rifletta e non si ritorca come obsolescenza dell'individuo, si rende necessario per ogni membro attivo della società una continua informazione che, mentre consente di mantenere elastiche le capacità di adattamento, permette una produttività rispondente alle nuove richieste. La grande industria che istituisce periodicamente corsi di aggiornamento per i propri dipendenti, conosce bene questo problema. In questi ultimi tempi anche le istituzioni pubbliche si sono accorte della vastità e delle implicazioni sul comportamento sociale che tale problema comporta e vanno convincendosi sulla necessità di un preordinato processo di socializzazione permanente. Senza queste tecniche e tecnologie educative le società esplodono, le diverse spinte eversive tendono a moltiplicarsi, cresce il disorientamento e la sfiducia; si rivela una verità estremamente semplice anche se sgradevole: la programmazione non può essere parziale, la programmazione non può coprire solo una fascia delle attività umane, è tale solo se copre l'intero ciclo della vita. Vi saranno il tempo libero, le attività ricreative e gli spazi creativi, ma in quanto frutto di una precisa e preordinata suddivisione dei tempi, dei luoghi, delle azioni. I comportamenti devono essere sempre in armonia al contesto in cui si svolgono altrimenti, invertendo l'ordine, ci si trasforma in individui « socialmente pericolosi » o, come si usa dire con più blanda commiserazione, in « disadattati ». Spero che quanto detto sin qui non sia visto come un generico preambolo al tema dell'educazione artistica. E' una premessa fondamentale che deve essere posta perché siano chiari ed espliciti i fini che ci si prospetta ogni qualvolta si parla di attività educative. E' allora possibile, con questa premessa, innanzi tutto indicare come problema di maggiore rilevanza quello dell'educazione artistica vista nel quadro di un'educazione permanente, per poi chiedersi immediatamente: perché tale educazione e con quali criteri può essere condotta. Per prima cosa mi sembra più corretto parlare di educazione estetica o estetico-artistica, prospettando cioè con

questa definizione una preparazione ad intervenire criticamente su più aspetti dell'ambiente e delle attività umane. Non soffermandosi quindi solo sulla fruizione del prodotto artistico, ma sulla valutazione di tutti quegli elementi, riconducibili anche alla dimensione estetica, che ci coinvolgono quotidianamente definendo e caratterizzando i luoghi, le comunicazioni, i rapporti e i comportamenti.

Sul perché di tale educazione e sul come impostarla, mi sembra utile fare riferimento ad uno dei tre temi che saranno svolti in occasione del convegno promosso dal Dipartimento Istruzione e Cultura della Regione Toscana, e precisamente « educazione artistica come servizio e come consumo sociale ». Un titolo che ci immette direttamente nella parte più viva del problema, e fa emergere con evidenza tutte le implicazioni sociali e politiche. L'estensione di questo nuovo settore educativo può essere infatti un importante strumento di comunicazione e formazione, ma solo nella misura in cui saranno state precedentemente chiarite le basi e le finalità socio-culturali, se ne potranno prevedere anche gli effetti politici.

Tutto il problema è riconducibile al metodo con cui verranno affrontati e concepiti il « servizio » e il « consumo », se cioè verrà svolta un'analisi critica delle ideologie veicolate dall'arte o se la conoscenza dell'arte verrà divulgata semplicemente come elemento nobilitante, e quindi se l'approccio con l'arte sarà un mezzo per una reale crescita politico-culturale o solo la conquista di uno status nella vasta gamma della meritocrazia corrente. Così dall'oggetto al territorio, tutto può essere acquisito nella fragile e astratta logica delle singole autonomie. Come tutto, se collegato alle condizioni materiali della produzione, prende significato e nella verifica del proprio uso trova i termini della propria sostanza.

L'educazione estetica potrà essere un ulteriore strumento al servizio e in funzione dell'ideologia dominante, come potrebbe diventare uno spazio formativo di capacità critiche che consentano una fruizione consapevole dell'ambiente e delle sue comunicazioni, e di conseguenza una cosciente determinazione del proprio comportamento. Perché non ci siano equivoci e non si creino illusioni, come primo atto metodologico, l'educazione estetica deve definirsi e nella definizione di sé potrà chiarire il proprio ruolo e la propria funzione nella complessa vicenda della cultura italiana che vede sempre separati i momenti educativi dai momenti concretamente formativi.

Umbro Apollonio

Sul problema dell'educazione artistica si è sviluppato nell'epoca moderna un interesse che è andato sempre più approfondendosi ed ampliandosi. Talora, anzi, il fenomeno artistico venne considerato anche da punti di vista che esulano dalla

sua specificità: lo si è esaminato, per esempio, quale rivelatore di particolari stati psicofisici e fornito persino di capacità terapeutiche. Sono risaputi infatti i legami fra psicanalisi e talune creazioni surrealistiche o comportamentistiche altrettanto che i riflessi curativi e liberatori dell'applicazione latamente artistica in soggetti psicopatici. Ha dunque giustamente fatto osservare René Berger: « Dès le moment où l'on a quitté l'idée que l'art est un concept, dès le moment où l'on se rend compte qu'il est une activité intégrée aux autres activités sociales, on ne peut plus soutenir que sa fonction se borne à ce que nous laissons entendre une longue tradition humaniste: purgation ou purification, ainsi que l'affirme Aristote de l'homme ému, mis hors de lui par la musique, et qui est, selon ses termes: 'remis d'aplomb comme s'il avait pris un remède et une catharsis'. Dans cette perspective, la crainte et la pitié 'tragiques' libèrent nos émotions ordinaires de leurs impuretés. (...) Fort de la longue tradition humaniste issue d'Aristote et de Platon, confirmée à sa manière par l'apport récent de la psychanalyse, on est tenté d'assigner à l'art une fonction et un schéma cathartiques »¹. Non è tuttavia che qui si voglia impegnarsi su questi aspetti del manifestarsi dell'arte, benché nemmeno si debba sottovalutare quanto essi confermino l'estendersi dell'area che viene ad occupare, così da coinvolgerci tutti i processi della vita pratica e sociale non che tutte le iniziative dell'energia dello spirito.

Giova, ad ogni modo, un'altra premessa. L'arte non è per certo qualcosa di separato dall'essere in quanto rapporto, diretto e costante, fra il singolo ed il gruppo, fra costoro e le cose che vi stanno attorno. L'arte fa parte integrante e formativa della civiltà, è uno dei fattori che ne istituiscono la struttura e ne esplicitano il significato meglio pertinente. Si dice questo perché parlando d'arte non si può non parlare di cultura e di civiltà, visto che non si tratta mai di qualcosa che indossa vesti di solo decoro estetistico. L'estetismo ovvero, per usare un termine del design, lo styling va registrato come il più pericoloso nemico dell'evolversi della cultura. Ancora oggi si organizzano esposizioni d'arte in cui l'estetismo dell'allestimento assume un'importanza eccessiva, nella credenza che una raffinata ambientazione riesca a fare comprendere certi valori e certi significati storici. Alla fine, invece, la museificazione dell'opera rende questa isolata dal contesto vivente, ne ostacola o comunque ritarda la cognizione di elemento formativo, di parte di un complesso intrecciato dove stanno coinvolti, nel bene e nel male, i più diversi interventi creativi.

Forse sarà difficile stabilire chi presiede da ultimo alla promozione di determinati valori, se la ricerca scientifica o quella intellettuale. Gioverà comunque ribadire che la energia creativa si esercita in ambidue le sfere operative e che, superate

le vie ordinarie e professionali, ognuna si esclude da qualsiasi tirannia perché le proprie risorse convergano nel rilevare la coscienza della realtà in quanto co-azione di fattori, diversi ma riducibili ad un unico fine. Per questo motivo la specializzazione vale soltanto se assunta quale termine dialettico di un processo in cui la persona umana realizza se stessa. In altre parole è determinante che si provvedano metodi e principi i quali siano in grado di esplorare la realtà esterna nel tempo medesimo che aiutano a fare emergere la realtà intima fino al punto che esse si fondino in una verità specifica. E perciò appare indispensabile che sia accertato lo spirito creativo, quindi attivo ed affermativo, che si trova nel fondo di ogni attività umana, al di là di limiti stimoli tentazioni di ordine ideologico convenzionale utilitario. E' dimostrato che qualsiasi barriera opposta da domini autoritari o esclusivistici è destinata ad essere infranta dalla ragione, costante trionfatrice delle concezioni limitatrici della libertà dello spirito non meno che dei postulati restrittivi e conservatori, i quali si illudono esista una immobilità dei valori, quasi ci fosse un repertorio immutabile di certezze inventariate. Nel mondo invece tutto si svolge e progredisce sulla base di misure costantemente rinnovate ed è ciò per l'appunto che rende possibile la continuità della ricerca progressiva.

D'altra parte nuovi strumenti sono disponibili per facilitare ed allargare le conoscenze in tutti i campi. Ha puntualizzato René Berger nel citato discorso al convegno dell'UNESCO che «l'art appartient étroitement à l'activité sociale et participe de son évolution. Toute prise de position qui l'isole fausse les données du problème, ou plutôt, en les ramenant à des termes convenus, empêche de l'embrasser dans son étendue et de le voir sous son vrai jour». Il fatto artistico ha assunto in questa epoca una dimensione fino ad ora inusitata, una dimensione che si definisce anche antropologica, alla quale si aggiunge una funzione comunicativa tutt'altro che trascurabile, da porsi anzi in primo piano. E citiamo ancora da Berger: «Tout ce qui affaiblit la communication, non seulement provoque des troubles, psychoses ou névroses, mais porte atteinte au fondement du groupe». Può darsi che i mass media si limitino più all'informazione che svolgere un vero e proprio ruolo di comunicazione, ma essi esercitano nel tempo presente un servizio irrimpiacciabile, giacché la cultura moderna viene formata per i suoi canali in massima parte — qui si considerano i mass media nella entità ottimale e non si tiene conto dei falsi scopi cui spesso sono sottomessi, e sui quali il discorso andrebbe fatto, ma in occasione diversa. «Les lieux d'éducation et de culture ont changé, tout comme les contenus et les modalités. Les multimedia transforment radicalement l'émission, la transmission et la réception des messages. La réalité,

cessant de passer par le même moule, on s'avise toujours mieux de son infinie plasticité. L'image, le son, l'écriture, isolés ou combinés, produisent des formes et des images qui disputent à l'expression verbale son hégémonie. La pensée conceptuelle se révèle adéquate dans certains cas, inadéquate dans d'autres»².

La cultura, ora, per la sua mobilità, comporta un aggiornamento presso che costante, e la scuola, anche perché tutt'ora legata a scaduti schemi didattici, da un lato deve offrire, certamente, un corredo utile di nozioni, ma dall'altro ha da badare che sia provveduto a somministrare un sistema metodologico, atto a favorire l'approfondimento di fatti accaduti oltre i limiti temporali cui l'insegnamento della scuola si è arrestato. La scuola arriva assai faticosamente ai tempi presenti e difetta inoltre di ampiezza geografica: largisce con dettagli i maggiori avvenimenti europei, ma ignora quelli contemporanei dell'Asia o delle Americhe, a meno che non si tratti di conquiste o colonizzazioni; si sa tutto sulla storia dell'arte veneta o toscana, poco su quella francese e tedesca, pochissimo su quella inglese e russa, quasi nulla su quella cinese e giapponese, alla stessa stregua che si approfondono notizie sull'arte greca e romana e nulla si dice di quella india o maya. Ne consegue che viva preoccupazione di tutti coloro che credono nella virtù formativa della cultura è per l'appunto di promuovere una educazione permanente ed extrascolare. Lo stesso Consiglio d'Europa si è prefisso fra i suoi scopi statutari principali di «remplacer progressivement les structures traditionnelles de l'enseignement par un système d'éducation permanente mieux adapté aux besoins de notre temps et de donner corps à un nouveau concept de culture vivante permettant à chaque individu de s'épanouir au mieux dans la société contemporaine. (...) Il s'agit de substituer à la notion ancienne d'un enseignement scolaire — et, pour quelques-uns, universitaire — préparant les gens une fois pour toutes à l'exercice de leurs responsabilités dans la vie active, un nouveau processus d'apprentissage qui se poursuit tout au long de leur existence. Cette éducation 'permanente' doit: permettre d'acquérir des connaissances et des qualifications nouvelles dans toute la mesure où le besoin s'en fait sentir; développer la volonté et la capacité d'apprendre ainsi que la confiance en soi; encourager la créativité, la spontanéité et l'esprit critique; favoriser l'égalité d'accès à l'enseignement».

Al di là dunque della riforma radicale della scuola di cui tanto si parla e tanto poco si realizza, l'esigenza di attivizzare una educazione permanente ed antischematica appare quanto mai diffusa ed acuta. Simile esigenza è altresì imposta da diverse trasformazioni indiscutibili verificatesi nel contesto sociale e da varie esperienze e realizzazioni sopravvenute che rendono le istituzioni ancora funzionanti quasi sempre autoritarie, impositive, bu-

racratiche, al tutto prive di quella dinamicità che diventa oramai indispensabile — e che sarebbe stato bene fosse stata sviluppata molto tempo prima. Invece, purtroppo, «i moti che nei tempi moderni sorgono dal proliferante campo dell'educazione permanente non sono i moti che preoccupano le autorità costituite... eppure hanno le loro radici nel vasto sottobosco della società contemporanea»³. I vecchi burocrati ed i cadenti conservatori sarebbe ora che la smettessero di ostacolare le innovazioni sollecitate dalla contemporaneità. «L'éducation ne se borne plus à transmettre le savoir établi. Elle est indissociable de la recherche. La culture ne transmet plus simplement les valeurs qui ont cours. Elle implique une remise en question permanente de ce qui est tenu pour tel, liée à une interrogation permanente sur l'organisation et la finalité sociales»⁴. E' proprio per questo che Berger può affermare che all'equilibrio statico è succeduto l'equilibrio dinamico; che non soddisfano più i modelli del passato, ai quali ancora si insiste ad assegnare valore universale; che oggetto di conoscenza non è soltanto ciò che si trova di già compiuto, ma anche ciò che è in via di farsi, che non ancora fa parte di un'eredità stabilita e trasmissibile. Bisogna infatti tenere presente come tutto ciò che viene imposto dall'esterno abbia efficacia e durata molto limitate.

Importante è dare un metodo per continuare la propria educazione, e la coscienza che ciò torna a grande vantaggio di ciascuno e della società che si vuole migliorare: si accresce la propria responsabilità e ci si muove meglio entro le mutate condizioni che formano il nostro ambiente.

Pure sussistendo nella vita dello spirito una illimitata pluralità di procedimenti, questi vanno fatti convergere tutti nel senso di porre in atto un unico processo conoscitivo. Tali procedimenti cioè non hanno da diventare una specializzazione isolata oppure un tecnicismo esclusivistico e soggettivistico; devono bensì svolgersi in modo da poter istituire un rapporto critico che si sviluppi progressivamente mediante scambi d'esperienza. La gelosa chiusura che spesso viene mantenuta nei confronti delle singole discipline finisce con il cristallizzare i concetti e non li inserisce più nell'area produttiva e vivente di una problematica speculativa generale, mentre a tale meta sarà facile pervenire quando le diverse discipline, pure entro il loro ambito operativo inconfondibile ed insostituibile ed immutabile, avranno di mira la conoscenza della realtà, in quanto processo vivente, mobile, mutevole, soggetto e permeato dai fattori della situazione storica. Ecco perciò che risulterà involutiva qualsiasi iniziativa che si faccia banditrice di un insegnamento il quale prospetti il passato quale serie di modelli formali, anzi che quale struttura di termini attivi. Il passato va demistificato nei suoi attributi schematici e categoriali. Il patrimonio utile non può essere composto da una schedatura di

forme, né esaurirsi, negli attestati irrefutabili di chi ci ha preceduto, in una forma assoluta e perfetta; esso dà luogo invece ad una specificazione metodologica. Non basta la verifica di fenomeni già controllati e garantiti a promuovere soluzioni nuove: soltanto la ricerca delle dimensioni nuove in cui l'uomo è penetrato potrà favorire l'istituirsi di quelle responsabilità consapevoli che si dimostrano atte a costruire un mondo a misura dell'uomo d'oggi.

Il fenomeno estetico resta uno dei fondamenti più liberi nella edificazione della società, dove la creatività individuale si somma alla creatività collettiva sul filo di quella intelligenza immaginativa che si è acquisita autonomamente penetrando i dati della realtà e fissando una meta sulla quale puntare il nostro cammino, per rischioso che si prospetti.

¹ René Berger, *Reflexions sur la façon d'aborder le problème: 'La place et le rôle de l'arte dans l'éducation comme mode d'épanouissement personnel, comme expression et dépassement d'une certaine angoisse collective, comme voie d'accès a des valeurs plus universelles'*. Discours dactylographié. UNESCO, Paris 1971.

² René Berger, *Pour une attitude nouvelle*. Intervento pronunciato nel corso della riunione « Promotion culturelle: Dimension esthétique » tenutasi a Strasburgo, 6-10 novembre 1972, presso il Comitato dell'educazione extrascolare e dello sviluppo culturale del Consiglio d'Europa.

³ W. Kenneth Richmond, *La vita educativa*. Intervento al simposio « L'educazione permanente in una età tecnologica » organizzato a Torino dalla Fondazione Giovanni Agnelli, 20-25 settembre 1973.

⁴ René Berger, testi citati.

Renzo Beltrame

Circa l'educazione artistica vi è un punto che mi piacerebbe veder dibattuto, e precisamente i modi attraverso cui portare la comunicazione visiva ad essere impiegata e recepita come uno strumento almeno altrettanto ricco, articolato e sottile di quanto lo è la comunicazione attraverso le parole della lingua. Nonostante che la nostra sia stata definita una « civiltà delle immagini », la parola, quale strumento di comunicazione, e gli schemi mentali che le sono propri, vi hanno un ruolo di gran lunga privilegiato. Lo si può inferire persino da questo settore di NAC, dedicato all'educazione visivo-artistica e costituito interamente di... parole! Fuori di paradosso, mi importa sottolineare la progressiva perdita di terreno, man mano che si procede verso l'età adulta, che la visione accusa rispetto al discorso a parole quale strumento di comunicazione, ed è una perdita che data significativamente dall'ingresso nella scuola elementare, cioè dal momento in cui inizia un apprendimento consapevole e sistematico delle lingua parlata e scritta a cui non si accompagna, di solito, un arricchimento e una crescita di consapevolezza a pro-

posito della percezione. Il risultato è ben noto e prevedibile: tranne pochi casi, abbandonati a capacità individuali innate, l'adulto comunica con gli altri servendosi pressoché esclusivamente della parola. La attuale sproporzione tra le due forme di comunicazione ha alcune conseguenze, a mio avviso negative, su cui vorrei brevemente richiamare l'attenzione. La formulazione a parole di un fatto, di un avvenimento e persino della nostra nozione di un oggetto tendono a diventare uno schema su cui si modella la percezione e a cui si uniforma l'eventuale rappresentazione grafica. Un albero è pensato composto da 'tronco, rami e foglie' e, nel disegno, il progressivo diramarsi dei rami dal tronco diventa scarso o addirittura assente. Le nuvole 'stanno nel cielo' e in un disegno con dei monti è raro trovare le nuvole che nascondono le cime benché questa sia in effetti la situazione più frequente. Fatti del genere si riscontrano assai spesso nel disegno infantile, ma possiamo tranquillamente affermare che pure un adulto, preso alla sprovvista, non mostrerebbe un comportamento sostanzialmente diverso. Ho scelto per semplicità due esempi di grado zero, ma anche a livelli più sofisticati il prevalere di una formulazione a parole si traduce in un grave impoverimento delle capacità di osservazione. Sappiamo tutti come di fronte a un dipinto, a una scultura o a un'architettura ci si trovi sempre a cozzare contro una disperante incapacità da parte degli studenti e delle persone in genere di cogliere particolari, e neppure troppo minuti; ma la difficoltà forse più grossa contro cui ci troviamo a combattere è che la percezione di un'opera d'arte si struttura secondo schemi poveri e tutti mutuati dal mondo delle parole, lo schema del sostantivo-aggettivo, del soggetto-verbo-oggetto, dell'« e », del « con », del « su » o dei meri rapporti topologici: « sopra », « sotto », « davanti », « dietro », ecc... Non appena si tenti di rompere il cerchio inserendo ad esempio strutturazioni mutate dal linguaggio musicale, come la struttura polifonica, quella di canto-accompagnamento, o fatti contrappuntistici, il discorso cade in un vuoto veramente disarmante. Volendo spingere più innanzi queste schematiche annotazioni, potremmo ricondurre alla medesima matrice la dicotomia tra forma e contenuto che, per quanto esorcizzata sul piano teorico, rispunta di fatto come un'idra nel lavoro di tutti i giorni. Si pensi alla separazione, decisamente surrettizia, tra fatti espressivi e fatti iconologici o a un'indagine sulle motivazioni dell'artista che resta spesso esterna all'opera, fondata più sugli scritti dell'epoca che sui prodotti artistici. Proprio per questo, parlando di un artista, a volte si sarebbe indotti a limitare il discorso a una o due opere, per stringerle da presso, per scavarle in profondità, ed evitare che lo spazio o il tempo sempre limitati ci portino a fare un'operazione tutta esterna, scarsamente verificabile da chi la recepisce e quindi, in sostanza, demiurgica.

Gastone Biggi

Se il problema dell'istruzione in genere, presenta notevolissime difficoltà di soluzione, sia nell'impostazione dei programmi che nell'applicazione dei medesimi, stante l'ormai tradizionale insufficienza delle strutture, quello dell'istruzione artistica, rischia con il tempo di apparire addirittura un « non problema », considerando la surreale conformazione dei programmi e l'applicazione e lo svolgimento degli stessi. Perché surreali programmi? Perché fantascientifici sistemi didattici?

Non sarà inutile ricordare che la ormai veneranda istituzione degli Istituti di Istruzione Artistica è saldamente ancorata al paleolitico concetto di fornire alla Società, allo Stato un certo, sostanzioso numero di ARTISTI pittori, scultori, incisori, per rifornire di merce non pregiata tutte quelle gallerie che tanto concorrono a screditare il concetto dell'artista nella società.

Ecco perciò al termine degli studi ARTISTICI la trasformazione dei diplomi in altrettanti biglietti sufficienti per viaggiare con tanto di cavalletto e di colori in un mondo di pittori e di scultori così inflazionato come quello attuale!

Diamo un sguardo ai programmi, alle materie insegnate nelle Scuole Artistiche. Liceo Artistico: Figura disegnata ovverossia corso propedeutico per periti settori, Ornato disegnato, materia gentile con fiori e frutta, Modellato, per i Donatelli del futuro, Storia dell'Arte, escluso 6-7-8-900! L'architettura darà infine agli allievi la certezza di un chiosco con parete decorata a colori o a sbalzo!

Istituto d'Arte: Le materie che si studiano in questo tipo di scuola sono prevalentemente di tipo artigianale e concorreranno alla formazione di un individuo dedito all'accessoria non solo artistica ma anche mentale!

Accademia: Pittura (quella del Titolare o quella dell'Assistente), Scultura, Incisione.

Dopo questo primo e così poco consolante quadro generale, non sarà male vedere più da vicino gli aspetti negativi e nella forma e nella sostanza, dei vari insegnamenti in auge nel campo dell'istruzione artistica. A cosa servono, ad esempio, quei macabri trofei di bottiglie, di stracci, quegli osceni altarini del cattivo gusto così tipici del disegno cosiddetto ornato? E quel trionfo di materia molle (la famigerata plastilina che tutto modella e plasma fuorché il cervello) che in nome di un preteso e non meglio specificato SENSO PLASTICO spesso non è che una orrenda masticatura di concetti e cose prese in prestito dalla grande tradizione figurativa?

Cosa hanno a che fare con la Scuola quelle palestre di fioretto che sono le aule di figura dove gli allievi con matita parallela al naso, appollaiati come sparvieri sul cavalletto sono pronti per l'ultima decisiva stoccata, assistiti da quelle vestali o da quei sacerdoti del carboncino,

rappresentanti di quei cascami dell'estetica ottocentesca che sotto più o meno mentite spoglie è ancora così imperante in Italia? Quante volte, sono stato spinto a fuggire da quelle anguste aule dove la sinistra foresta di cavalletti assumeva i caratteri angosciosi dell'incubo Machbettiano?

Infine, quel facile Cézannismo tanto in voga nelle Accademie che, tra l'altro ci promettono persino futuri Dottori in Arte, e che altro non è che una soluzione di compromesso tra l'Arte antica che non si è capita e quella Contemporanea che non si vuole capire!

Si dirà a questo punto che qualcosa si è mosso anche nelle Scuole d'Arte. Certamente la contestazione ha costretto molti a prendere coscienza ma forte è il sospetto che in molti casi il terrore di essere contestati, ha provocato quello che io chiamo il fenomeno del 'travestimento'.

Infatti, troppe cariatidi dell'insegnamento artistico e non, sono passate repentinamente con armi e bagagli nell'altra sponda e sono alle prese con i nuovi modelli della visione, con le nuove ricerche in campo estetico, come Laoconte con i serpenti!

Ecco perciò verificarsi falangi di op-pop in erba, schiere di Vasarely formato domestico, legioni di Rauschenberg, made in Garbatella, con accompagnamento di teorie del campo e fuori del campo, fenomenologie a iosa, happening di uno spasso più unico che raro e tutto ciò a spese di ragazzi che in assoluta buona fede credono di impegnarsi in studi aggiornati senza accorgersi della nuova truffa consumata ai loro danni.

Come conseguenza ultima di questo stato di cose, migliaia di giovani escono dalla Scuola d'Arte con un bagaglio di cognizioni e di esperienze sufficienti sì e no ad affrontare un concorso per Applicato di 2ª categoria all'Ufficio del Catasto.

Quali i rimedi di fronte ad una situazione che minaccia di deteriorarsi sempre più e che provoca negli studenti una sfiducia crescente verso una Scuola che in fondo li ha traditi?

Non si risolve il problema abolendo le Scuole Artistiche, poiché equivarrebbe all'abolizione della Facoltà di Medicina, solo perché l'Università non funziona.

I Licei Artistici, i Conservatori (sulla situazione dell'insegnamento della Musica non mi sono intrattenuto perché lascio agli esperti la parola anche se non è difficile immaginare che anche in questo campo i problemi sono molto gravi) le Accademie e gli stessi Istituti d'Arte possono benissimo adempiere ai compiti per i quali, costituzionalmente, sono stati concepiti.

Debbono cambiare però radicalmente le strutture, i programmi e allo stesso tempo debbono essere formate nuove leve di Insegnanti che abbiano una preparazione specifica ed una nuova visione dell'Arte e della Scuola. Quello che occorre è il formarsi di una nuova coscienza estetica, è la creazione di gruppi qualificati di

esperti nei problemi artistici perché la Società ha bisogno di leggere nella chiave giusta ciò che gli artisti producono. Occorre che i futuri diplomati degli Istituti Artistici possano con la loro preparazione specifica, inserirsi nelle strutture operative della Nazione per la tutela del Patrimonio Artistico, per la salvaguardia dei centri Storici, per un risanamento urbanistico accanto agli Architetti, contribuendo con la loro nuova formazione estetica nei centri direzionali privati e Statali ad una politica dell'intelligenza e del buon gusto e che possano al livello dell'insegnamento contribuire al formarsi di nuove e valide generazioni.

Inseguire con la giusta proporzione la rotula di Apollo o la palpebra di Alesandro non serve: può semmai servire il sapere perché quella rotula o quella palpebra sono così diverse nel tempo e nella Storia! Non serve la fedeltà al reale perché in Arte il reale è sempre e per fortuna infedele.

La Società ha assoluto bisogno della Scuola Artistica e i problemi si risolvono affrontandoli, non abolendoli!

E' necessario che al più presto le Scuole d'Arte cessino di essere quello che però attualmente sono: gerontocomi per giovani.

Rossana Bossaglia

Affrontare il discorso sulla cosiddetta « educazione artistica » significa ancora proporsi, come problema di fondo, quello della distinzione o assimilazione tra attività critica e operativa. E' un problema attorno al quale da anni assistiamo, in sedi diverse, a prese di posizione, rivendicazioni e lamentele (nella quasi totale indifferenza, bisogna dire, degli organi competenti in sede ministeriale): implicando esso una gamma ben variata di atteggiamenti, da quelli teorico-metodologici a quelli sindacali; vi si innesta diretta la polemica tra i professori di storia dell'arte e quelli di materie artistiche, che da una parte si vorrebbero assimilati in un'unica categoria e dall'altra distinti, in nome di principi — si badi — assai spesso contraddittori.

Intanto, diamo per scontato che l'arte, nella scuola, ci sta benissimo, in ogni ordine e grado se è vero che essa è depositaria privilegiata di una funzione, quella estetica, che si è supergiù tutti d'accordo nel considerare generalizzata e fondamentale nella vita dell'uomo. Ma intendiamo « educare con l'arte » — per dirla con Read — o educare all'arte? e, in questo secondo caso, alla pratica d'arte o alla sua conoscenza critica, posto che le due attività possano andare disgiunte e differenziate?

Che una funzione sia fondamentale per l'uomo non vuole ancora dire che se ne debba fare oggetto specifico di ammaestramento; anche la funzione etica è fondamentale, ma non mi pare che si sia proposto, nelle nostre scuole, di considerarla materia autonoma di studio, se

non sotto le vesti — discusse e ben discutibili — dell'insegnamento religioso di tipo confessionale, o di quella che si definisce « educazione civica » (con programmi, a quanto mi risulta, moderatamente impegnativi sul piano dell'eticità). L'educazione etico-morale dovrebbe dunque avvenire non attraverso particolari ammaestramenti, ma con l'orientamento generale della didattica e con il rapporto diretto tra docenti e discenti.

Così — per venire al concreto del nostro problema — mi parrebbe tanto più importante che gli insegnanti, a qualunque disciplina applicati, fossero sensibili all'importanza dell'atteggiamento estetico — mi riferisco in specie alle scuole di grado elementare — e quindi fossero preparati a indirizzare in questo senso i loro scolari e a svilupparne le attitudini creative o riflessive; e non rischiassero di neutralizzare, con singolare pervicacia — come spesso avviene —, l'azione eventualmente positiva del maestro di disegno, o di musica, o le iniziative di tipo artistico comunque presenti nella scuola: fossero, insomma, maestri educati all'arte; e tanto basterebbe.

Lo stimolo all'operatività artistica è certo di grande importanza nella vita dello scolaro, che può aver bisogno di incentivi per fare, e a cui va detto, una volta per tutte, che l'attività manual-creativa ha altrettanta dignità di quella intellettual-creativa. In questo senso la scuola, e non appena quella elementare, deve dimostrare una sempre maggiore disponibilità per la libera estrinsecazione dei talenti. Ma, questo premesso, mi pare sia soprattutto necessario insistere sull'impostazione critica dell'insegnamento (e aspetto i risultati del convegno, cui parteciperanno tecnici ed esperti dei problemi di metodologia didattica, per rendermi conto del punto di maturazione cui è arrivata negli ultimi anni la questione del rapporto, accennato in principio, tra materie storiche e tecniche dell'arte).

L'ipotesi utopistica dell'uomo libero di esprimersi in un mondo di eguali, dove chiunque sia insieme creatore e fruitore di esteticità e comunque non condizionato da modelli artistici obbligati, non può esimerci dal considerare la realtà di un consorzio sociale dove la coscienza storica è l'unica difesa dell'autonomia personale dell'individuo. Sicché, l'educazione artistica nelle scuole va, secondo me, impostata differenzialmente a seconda dell'ordine degli studi, e quindi delle loro caratteristiche e destinazione; ma non va mai disgiunta dall'insegnamento storico che, certo, protegge il docente dal rischio di comprometersi con l'attualità, ma protegge il discente dal rischio, non meno grave, di esservi stolidamente e irrimediabilmente compromesso.

Cesare Chirici

Si nutre da più parti troppo ottimismo nei confronti di questa ventilata soluzione delle annose questioni dell'arte con la

postulazione di un accordo *progressista* circa la realizzazione sociale a vari livelli di un'educazione artistica di massa che ponga fine a tutte le incomprensioni, l'ignoranza, la stupidità in materia d'arte, e si crede che possa esser trovata sul piano propositivo, nell'ambito di un'intesa che accomuni tra loro le forze anche politicamente più avanzate, una piattaforma da cui partire per insegnare alla gente i fondamenti di un'educazione generale all'arte, posto che l'arte sia quella disposizione universale degli uomini, senza confini geografici o di classe, atta a rivelare la sostanza umana al di fuori dei condizionamenti storico-sociali, al di fuori della lotta di classe, ecc.

Si parte con l'idea che sia possibile trovare, al di là della individuale e « separata » coltivazione del limitato orto della propria ideologia dell'arte, una forma di transazione ideologica, una sorta di sostrato da cui tutti coloro che difendono l'arte ritengono di partire, un sostrato verginale e primario che consenta ai molti, attraverso un'adeguata educazione, di appropriarsi dei fondamenti generali e universali dell'educazione artistica, che una volta acquisita permetterà agli uomini di trovare la strada della vera libertà, della vera giustizia sociale, del vero progresso, ecc. A noi pare invece che non possa esistere un'autentica educazione artistica, un'educazione tale da dare a tutti l'appropriazione dell'arte, per la semplice ragione che l'arte, nella sua accezione più pacifica e generalizzata, costituisce la sovrastruttura ideologica di una struttura che si identifica sostanzialmente col potere culturale della classe dominante, che stabilisce suo malgrado le modalità e i confini dell'arte anche quando si ritenga che tali confini paiono non esistere. Se l'arte è espressione del potere culturale dominante, e se è possibile rilevare, all'interno della lotta di classe, una dimensione antagonista, sarà allora possibile accorgersi anche che l'autenticità di una educazione artistica per tutti si misura con la capacità della classe egemone di offrire l'illusione di tale autenticità, al punto da far identificare l'arte, e le prospettive di un'educazione artistica, con le prospettive *universali*, implicite al mandato universale della cultura di cui si fa portavoce la società borghese. L'arte è espressione di libertà, e quindi un'educazione all'arte è un'educazione alla libertà, si intenda all'unica libertà possibile all'interno della struttura socioeconomica dominata dalla borghesia, che identifica il proprio destino con quello della libertà umana nei termini in cui tale libertà è esprimibile o sperimentabile tramite l'arte, che viene così assolutizzata e ideologizzata. Contro l'assolutizzazione dell'arte nei termini della libertà umana (che è in realtà la libertà che compete all'ambito della civiltà borghese, a prezzo dell'oppressione delle masse) si è fatta avanti la voce antagonista del proletariato, in qualche modo *coininteressato* nei modi di una lotta interna di stampo riformistico alle scelte e ai fini dell'ideologia

borghese, ma ancora oggi non scompare l'idea illuministica di una soluzione universalistica dei problemi artistici e umani postulando con le forze politiche più responsabili una soluzione *progressista* a livello didattico. Noi non crediamo che sia mai possibile un'educazione artistica nella misura in cui, oltre a ritenere l'arte un fatto sovrastrutturale, crediamo inoltre che una vera dimensione antagonista della cultura (e dell'arte) sia in grado di trasformare la connotazione assiologica dell'arte proprio quando si darà luogo a una nuova prassi reale (richiesta e paventata dalla critica del ruolo implicita all'atteggiamento di diversi artisti d'oggi) in base a cui muterà il modo di interpretazione di tutta la produzione e valutazione artistica della civiltà borghese. Ovviamente, non è questa una questione da oggi a domani. La misura di questa crescita antagonista è data dalla capacità di rifiutare tali mistificati presupposti borghesi, dalla consapevolezza che occorre piuttosto far luogo al possesso di nuovi strumenti di indagine che arricchiscano di nuove linfe la coscienza della eterogeneità e polivalenza del linguaggio in genere, così da postulare un'educazione più ampia e articolata alle varie strutture e tecniche linguistiche, che muteranno significato e valore se crescerà l'istanza di una gestione alternativa di tali strumenti, sottratta al potere repressivo dell'ideologia dell'arte come dall'imbonitorio appiattimento dei mass media.

Si esige una lotta reale politica per la gestione di classe degli strumenti di comunicazione, per una conoscenza di classe dei mezzi linguistici che segua al possesso reale, alternativo di quegli strumenti. L'appropriazione di tali strumenti condurrà a una risemantizzazione di tutti i prodotti dell'arte, come una domanda diversa di cultura si darà allorché esisterà anche la forza reale atta a condizionare le possibilità e i limiti dell'offerta. Postulare una educazione artistica generalizzata significherebbe postulare la necessità che vengano confermate le condizioni ideologiche tramite cui sia possibile alla borghesia di sopravvivere come classe nella misura in cui la sua forza politico-culturale e la propria capacità ideologica riesca a coprire le esigenze di dominio economico, di sfruttamento e di oppressione di classe. La cultura diviene uno strumento che rende conflittuali i rapporti tra i vari strati sociali, che crea plus-valore atto a difendere i privilegi di chi viene conquistato all'ideologia dominante. L'attuale trasformazione della civiltà borghese, che non infirma i suoi connotati ideologici e le sue mire economiche, offre il destro a talune malcelate illusioni, una di queste l'educazione artistica del popolo. Si tratta di un equivoco che cade allorché ci si accorge che una tale istanza progressista (a livello di riformismo politico-culturale) coincide con la formazione di nuovi schieramenti di forze assai disponibili a una sorta di dubbia commistione al momento del processo di falsa proletarianizzazione del ceto

medio e del lavoro intellettuale che pare verificarsi in questi periodi. Un fenomeno di generale proletarianizzazione del ceto medio e di molti intellettuali che crea in realtà ulteriori conflitti genera più articolati assestamenti interni, che divenendo altresì diffuso par coinvolgere più persone a un generale orientamento progressista in senso culturale nella misura in cui anche l'arte, per esigenze stesse di mercato, dilaga dai suoi confini e mostra all'occasione un volto e un apparato più accattivante.

Roberto P. Ciardi

Penso che il lato forse più interessante del prossimo convegno sulla « educazione artistica », organizzato dalla SIASA e dalla Regione Toscana, emerga dal titolo stesso, nel fatto cioè che si sia voluto espressamente indicare come tema del dibattito la problematica più ampia della « educazione » artistica, rispetto a quella, più settoriale, della « istruzione » artistica.

Non è questo il luogo ed il momento per ritornare sulla questione, notissima ed ampiamente discussa, della divaricazione esistente ed in progressivo aumento tra scuola, mondo del lavoro, esperienza sociale ed attività comunitaria. Se mai è da notare come nella fascia dell'istruzione artistica, dagli istituti alle accademie, certe situazioni abnormi si presentino con evidenza maggiore. Infatti quegli istituti di arte che erano nati con la precisa finalità di preparare operatori di arte applicata (usiamo il termine di comodo), non di rado per continuare la lavorazione di certi materiali, o per mantenere l'uso di particolari tecnologie, spesso collegate a tradizioni popolari e/o locali, si sono trasformati in organismi chiusi, senza collegamenti con l'ambiente socioeconomico di base, che era anche ambiente culturale. Invece di produrre operatori che interagiscano in questo ambiente, sia in senso attivo, cioè qualificante, sia in senso recettivo, in quanto selezionatori ed organizzatori della tradizione artigianale più elevata, si esauriscono nel preparare insegnanti di materie artistiche che, se non riescono a trovare uno sbocco professionale (difficile) nella ristretta zona scolastica dell'obbligo dell'istruzione artistica, ritornano come docenti, spesso a livello intermedio (assistenti, tecnici di laboratorio, ecc.), nelle scuole dalle quali sono usciti — quando addirittura non siano costretti a ripiegare su una professione generica e dequalificata — dove contribuiranno a preparare altri diplomati che, come loro, sono destinati a rientrare nel circolo vizioso di questa autarchia culturale.

Ma guaio peggiore è quello che deriva dal fatto che così vien meno la funzione essenziale degli istituti d'arte, che consisteva nell'essere in stretto rapporto col mondo del loro artigiano qualificato, per interventi, spesso incivili, di educazione e di propulsione. Abbandonato a se stesso, questo settore, privo di stimoli per la ricerca di nuove soluzioni formali o di

più avanzate sperimentazioni tecnologiche, tende inevitabilmente ad isterilirsi nel meccanico ripetersi di una formula « accademica » senza più rapporti con la realtà attuale, o, peggio ancora, a negarsi in un tentativo di rinnovamento esteriore, non attraverso una coerente mediazione di interventi ideologici nuovi su tradizioni profondamente legate alla cultura popolare (ed in cui questa si era riconosciuta per secoli), ma per aggregazione esterna di motivi di « gusto » o « alla moda », che rappresentano il cedimento verso la pubblicizzazione volgarizzata dei *media* più corrvivi. Si assiste così ad un divario, talvolta allucinante, certo sempre senza possibilità di osmosi, tra produzione « esemplare » e preparazione ad alto livello che si opera negli istituti d'arte, e la povertà e banalità della produzione artigianale ed industriale dello stesso comprensorio che, in teoria, avrebbe dovuto essere servito dall'istituto stesso.

E' facile allora, ma anche incomprensivo e pericoloso, bollare quest'ultima col termine di *kitsch*, termine, al di là delle mode ideologiche (e non gratuite), ambiguo, di scarsa pregnanza denotativa, e non privo, di riflesso, di un certo razzismo culturale, sia quando il referente resti, come nella maggior parte degli studi italiani sull'argomento, nell'ambito del gusto, dello snobismo delle scelte e preferenze dichiaratamente internazionali (ma in sostanza solo antipopolari), sia anche quando, come nella scuola francese, venga identificato, più seriamente, attraverso precise integrazioni e connotazioni sociologiche. Sorge pertanto il sospetto che l'accusa di « essere kitsch » rivolta alla produzione artigianale, senza ricerche motivazionali (anche se talvolta non priva di giustificazione), e che per di più si accompagna alla celebrazione, generica, del *design* (termine anch'esso, preso così, entropico, e perciò stesso, ambiguo) sia al servizio di una imposizione ancor più massiccia, da parte del mercato industriale, di una produzione anonima, livellatrice al massimo, e perciò stesso alienante e reificante, che avrà certo buon gioco nello spegnere le ultime, agonizzanti tracce di cultura popolare autonoma.

I compiti dell'educazione artistica sono chiaramente polidirezionati: da una parte il mantenimento vivo delle tradizioni culturali delle masse, in gran parte affidate alla visualizzazione (produzione di oggetti, folklore, ecc.) dall'altro la sensibilizzazione di strati sociali sempre più vasti, in modo che la qualità eidetica del prodotto, anche quando questo si ammantava di pretestati valori di avanguardia, non possa più semplicemente essere imposta e superficialmente accettata. Si configura così la necessità che nel concetto di educazione permanente, oltre e fuori la scuola istituzionale, venga compreso anche il versante artistico.

A questo punto il discorso si sposta sulle accademie di belle arti, sul significato di questi organismi i quali, dopo il tramonto della figura dell'artista, inteso nell'accezione storicamente più comune,

ricercano un loro nuovo ruolo nella società attuale, in analogia a quello che si viene prefigurando per le altre strutture dell'istruzione superiore. Se compito degli operatori di cultura visiva, intendendo con questo termine coloro, fra gli altri, il cui *training* specializzato fa, in un modo o nell'altro, capo alle accademie, è quello dell'intervento per immagini nel contesto socialmente o/e storicamente definito, va da sé che l'intervento stesso presuppone l'esistenza di un pubblico (usiamo ancora una volta il termine di comodo) per il quale sia possibile un approccio, se non a livello di coinvolgimento (situazione ottimale) almeno in termini di comprensione o di fruizione consapevole. Come questo pubblico manchi ancora quasi totalmente, distratto o distorto da vecchie e spesso compiaciute sedimentazioni culturali che impediscono un retto porsi di fronte all'esperienza visiva, è un fatto di per sé ben noto.

Ma a questo punto il discorso sull'educazione artistica rischia di ampliarsi eccessivamente.

Antonina Di Bianca Greco

L'approvazione dei decreti delegati che ristrutturano certi tessuti sociali della scuola è un passo avanti ma non è tutto. Nebulosa appare ancora la prassi secondo la quale si svolgeranno i noti postulati che tendono ad unificare i vari studi nella funzione sociale; e incerte soprattutto le finalità didattiche verso le quali dovrebbe indirizzarsi la scuola nuova. Sarebbe stato certo più utile arrivare alla vigilia di un rinnovamento con le idee più chiare, con impegni più precisi in ordine alla strutturazione ed alla approvazione delle riforme di cui da anni si sente la carenza in ogni indirizzo di istruzione.

E particolarmente nell'istruzione artistica dove le attuali configurazioni già stantie di mezzo secolo portano avanti un dialogo che se è più vivo che in altro tipo di scuola a carattere puramente teorico e nozionistico, è tuttavia fondato su piani di studio dissociati, su partizioni schematiche, e poco rispondenti alla realtà di una situazione artistica che oggi in nessun modo può essere ridotta a schemi e inquadramenti. Anzi accettata la condizione di *un'arte che oggi è sempre meno soggettiva, realizzata con tecniche tradizionali e diventa sempre più oggettiva ed ha bisogno di una tecnica molto evoluta che alla fine si identifica con lo stesso risultato* (Munari), il problema più importante resta quello di individuare le radici primigenie di un rapporto *in progress* tra arte ed educazione estetica attraverso una didattica impostata su principi di orientamento selettivo più che discriminatorio e classista.

A questo primo punto potrebbe fare seguito l'analisi di tutta una serie di rapporti conseguenti, sia di ordine interno che di ordine esterno a questa stessa problematica, fra i quali emerge quello tra educazione artistica e vita (intesa nel

senso specifico di professione e lavoro), la cui disamina investe una più vasta sfera di interessi richiamati in varie circostanze su NAC.

Il diaframma che separa l'arte dall'educazione artistica, in misura riflettente quanto avviene tra scuola e società, è avvertito da parte di molti fra quanti attualmente operiamo nell'ambito dei 205 istituti di istruzione artistica aperti in Italia. In molte occasioni abbiamo proposto anche agli allievi delle classi liceali l'esame della situazione attuale. In maniera più concreta e ufficiale nello svolgimento dei corsi abilitanti speciali che per le discipline geometrico-architettonico a Palermo si sono articolati in gruppi di ricerca con la partecipazione degli stessi docenti. In particolare il lavoro svolto in collaborazione con il gruppo B della classe XVII n. 42 indica l'intento di produrre un apporto diretto alla soluzione dei problemi di fondo. L'indagine di questo gruppo di ricerca si è svolta infatti sul duplice orientamento di didattica specifica attuale e di didattica globale. L'uno e l'altro sviluppati nell'ambito di un tema generale che prendeva l'avvio da Gropius e la Bauhaus per arrivare, negli stadi estremi, a definire la tecnica delle comunicazioni visive con particolare riferimento alla grafica didattica articolata in tre momenti: esame della funzione visiva, analisi del processo informativo, sintesi dei valori semantici ed estetici nella lettura della forma.

Da questo studio più che una conclusione definitiva riteniamo più opportuno estrarre la scheda che riportiamo. Sia pure allo stato frammentario essa può suggerire una ipotesi di sviluppo ancora aperta in ordine ai punti considerati:

Obiettivo: maturare la revisione di ordine storico e di ordine linguistico mediante il potenziamento di capacità critiche e creative nei giovani allievi.

Mezzi d'intervento: 1) organizzare nuove forme d'insegnamento capaci di offrire modelli di comportamento attuali e validi: una sorta di behaviorismo estetico-artistico da proporre ai giovani delle due fasce di istruzione, rispettivamente dai 14 ai 18 anni e dai 18 ai 22 anni; 2) attuare una nuova funzione del docente che nel rinnovato rapporto educativo abbandona il suo isolamento; 3) ristrutturare l'esperienza oggettiva sulla base di tangenze in ordine orizzontale e in ordine verticale rispetto alle discipline e ai mass media dell'informazione; 4) definire il significato di classe come scuola specializzata o come atelier.

Spazio d'intervento: la scuola come luogo in cui tale revisione trova costante verifica.

Roberto Galve

Quando nel gennaio 1971 abbiamo creato il GRUPPO DEL SOLE, reduci da altre esperienze artistiche per ragazzi che con il tempo si erano verificate inconsistenti, abbiamo chiamato il Gruppo: LABORATO-

RIO DI MANIFESTAZIONI ARTISTICHE PER RAGAZZI. Noi stessi operavamo sotto il ruolo di *educatori artistici*, avendo in mente quello di « *educare attraverso l'arte* ». L'esperienza superata come gruppo teatrale per ragazzi ci avevano fatto capire almeno che solo un lavoro continuativo di quartiere avrebbe potuto sviluppare una vera politica culturale.

Ci siamo fermati nel quartiere Quadraro-Tuscolano di Roma, ospiti del Centro Sociale, che ha messo a nostra disposizione 3 ambienti in uno scantinato. L'inizio è stato una Mostra di « *Arte Infantile* »; erano disegni, collages, tempere, costruzioni, pupazzi, modellaggio, oggetti fatti dagli *educatori artistici*.

I ragazzini del quartiere si sono avvicinati alla Mostra, hanno guardato gli oggetti con timidezza e con una certa ammirazione, soprattutto nello scoprire i collages e le costruzioni fatte con materiale di scarto.

Uno di loro ha dato il segnale di partenza. Si avvicinò ad una costruzione e la toccò; ci guardò per vedere le nostre reazioni, gli altri ragazzini e soprattutto i genitori reagirono subito allo scandalo: « Non si tocca! ».

Ma no, lo scandalo era infondato, si potevano toccare, anzi si poteva anche giocare... Ma, erano fragili oggetti e alcuni hanno cominciato a rompersi. Li abbiamo aggiustati insieme, senza scandalo, senza colpe, senza il senso della proprietà privata e nemmeno della sacralità dell'opera d'arte. Così hanno cominciato a parlare, felici di sentirsi ascoltati, hanno fatto tante domande e ottenuto tante risposte, finalmente hanno cominciato a disegnare con noi. Non se ne sono andati più. Ci aspettavano tutti i giorni alle 16, e con la stessa loro forza ci hanno spinto a non dubitare più delle nostre forze. Così abbiamo aperto il LABORATORIO DI MANIFESTAZIONI ARTISTICHE, lì si riunivano a fare pittura, collage, costruzioni, disegno, teatro, musica spontanea, giornalismo, burattini, scrivevano, giocavano...

E' stato da questo contatto, da quel primo bambino che si è azzardato a toccare l'oggetto in Mostra che tutta la nostra relazione con la educazione artistica ha cominciato a trasformarsi.

E' stata la forza esistenziale dei ragazzini a modificarci e farci riflettere sul significato profondo della nostra operazione. Non esiste una educazione artistica partendo dalle tecniche o nel migliore dei casi da uno *spirito artistico*.

E questo non vuol essere una teoria della educazione, anzi diciamo che ben presto abbiamo imparato la precarietà delle nostre teorie e di molte di quelle stampate. Nessuno dei nostri bambini, in 4 anni di lavoro, ha avuto il bisogno reale, quindi esistenziale, di « *imparare* » niente in senso artistico. Ben presto abbiamo distrutto i nostri ruoli di *educatori artistici* e la stessa parola *arte* ci dava pudore e ci svegliava molti sospetti.

Abbiamo puntato invece sul momento creativo, non solo del ragazzo ma anche il nostro. Non più *educatori* se non ani-

matori. Il momento creativo rispondeva a una maniera di vedere le cose, a una trasformazione non solo *ottica* ma soprattutto critica. I ragazzini cominciarono a scoprire, vivendo, che cosa significava veramente stare insieme, comunicare, buttare fuori tutta la rabbia o tutta l'allegria che avevano dentro.

Questa nostra azione cominciò, per forza delle cose, e soprattutto per coerenza del nostro lavoro politico culturale, a puntare sulla famiglia, a far capire ai genitori i moventi della trasformazione dei loro figli e quali sono i compiti sociali delle loro relazioni. La scuola, quel mondo chiuso, sempre in ritardo rispetto alla storia, non può non essere se non il secondo obiettivo da analizzare, da criticare, da modificare. Poi, il quartiere, strada per strada, casa per casa.

A questo punto ci sentiamo operatori socio-culturali. L'educazione artistica? Be' diciamo che è una denominazione a cui non possiamo trovare già nessuno spazio. Pochi giorni fa, Mauro, uno dei nostri ragazzini, facendo la sua personale esperienza di animazione ha proposto di « *far tempera* ». E' un ragazzino che è rimasto ancora con noi sebbene abbia superato l'età della scuola elementare e vada adesso alla prima media.

« *Far tempera* » entusiasmo sempre tutti, giocare con i colori, pennellare sul foglio bianco e scoprire poco a poco la trasformazione di quella superficie affascina sempre i nostri bambini. Ma quel giorno Mauro disegnò una brocca con una mela e accanto una piramide. Tutto su di un fondo grigio. La brocca era verde da una parte e più chiara dall'altra « *dove cadeva la luce* »; questo gioco di chiaroscuro si vedeva anche sulla mela e sulla piramide. Tutti hanno guardato il lavoro di Mauretto con molta meraviglia. Cosa è? — domandarono. L'ho imparato a scuola — disse — dal professore di Educazione Artistica.

Maria Cristina Gozzoli

Occorre preliminarmente rilevare i pericoli di un'ottica che veda l'istruzione artistica come settore separato rispetto ai problemi della scuola in generale; nello specifico, tutte le note carenze degli altri tipi e fasce scolari (dequalificazione, selezione, sottoccupazione, scuola come area di parcheggio ecc.) si riproducono nel liceo artistico. L'attività di un sindacato autonomo quale lo SNIA, sino ad alcuni anni fa egemone nel liceo artistico, proprio perché fortemente corporativa, non ha modificato, anzi ha enfatizzato la concezione dell'istruzione artistica (liceo e accademia), nella logica di chi vi insegna e nella mentalità comune, come quella di una scuola « *speciale* », dove insegnano gli « *artisti* » e si formano altri « *artisti* ». Il concetto idealistico dell'artista come persona « *a parte* » induce quindi a una sorta di apparente permissività nei confronti del movimento degli studenti e dei docenti democratici, il cui reale po-

tenziale di rottura viene così in effetti disinnescato.

Gravemente anomalo è anche il fatto che, mentre a livello nazionale i sindacati confederali lottano per un'attività scolastica a tempo pieno, nell'istruzione artistica, inversamente, si presume nei fatti una professionalità, cioè un'attività individuale specifica extrascolastica per gli insegnanti di materie « *artistiche* »: basti pensare al valore dei « *titoli* » professionali nei concorsi e nel reclutamento, alla legittimazione di periodi di aggiornamento culturale individuale ecc. Si assiste cioè alla concessione di privilegi a una percentuale minima di insegnanti, gli « *artisti* », che, se da un lato tende a rimediare ad altre gravi carenze del sistema nei confronti del loro ruolo sociale, dall'altro obbedisce alla consueta tecnica di potere di creare delle divisioni all'interno dei lavoratori della scuola. Ne consegue che, anche gli insegnanti più democratici tendono nella sostanza a una linea conservativa di una situazione che li privilegia anche economicamente, ponendosi così in specifica contraddizione con le esigenze degli studenti, i cui problemi, in generale e come movimento, non si diversificano da quelli degli studenti degli altri tipi di scuola della stessa fascia. L'alleanza con gli studenti appare quindi fittizia rispetto a questi altri tipi di scuola, dove gli insegnanti, maggiormente investiti dalla proletarianizzazione e dalla dequalificazione professionale, hanno motivi reali di identificazione con gli obiettivi delle lotte studentesche.

Per l'eliminazione di queste anomalie a livello giuridico, è necessario l'inquadramento del liceo artistico nell'ordinamento degli altri licei, che comporta la dipendenza dai vecchi e nuovi organismi locali e regionali, invece che dal ministero, uguali forme di reclutamento, durata degli studi di cinque anni in luogo degli attuali quattro con l'aggiunta di un sur-reale « *anno integrativo* » per l'accesso a tutte le facoltà universitarie.

Il problema del rinnovamento e della trasformazione del liceo artistico non deve essere visto di nuovo secondo un'ottica settoriale, ma all'interno di un processo di rinnovamento generale dell'istruzione. L'impostazione culturale e didattica di qualsiasi tipo di scuola non può — ovviamente — essere decisa dal ministero sulla base di strutture notoriamente del tutto superate, ma deve risultare da una costante ricerca sperimentale di insegnanti e studenti. La carenza più macroscopica nell'attuale ordinamento didattico del liceo artistico è la dicotomia tra materie tecniche, le cosiddette materie artistiche, e le materie critiche, le cosiddette materie culturali. Nelle prime, ancora informate al concetto accademico della formazione globale dell'artista, lo studente dovrebbe acquisire una certa abilità manuale ed esecutiva; le seconde, molto meno rilevanti nell'economia didattica (12 ore settimanali contro le 26 riservate alle materie artistiche), sarebbero concepite come « *infarinatura* » culturale del futuro

artista. Il momento tecnico-operativo rimane nettamente distinto da quello critico. Nello specifico, basti pensare che nei primi tre anni di corso sono previste due ore di storia dell'arte settimanali, il che costituisce una riprova di come il momento di verifica critica sia sostituito dalla logica della « lezione ».

Esiste però, da parte degli studenti, una tendenza a superare questa distinzione, attraverso strutture unificatrici dei due momenti (collettivi, gruppi ecc.).

Se è evidente l'anacronismo degli insegnamenti vigenti nel liceo artistico, occorre però tener presente che la soluzione non consiste nel sostituire, alle vecchie discipline, tecniche più moderne (fotografia, serigrafia, cinematografia ecc.), riprendendo — di nuovo anacronisticamente — modelli culturali di sperimentazione storicamente superati e ideologicamente discutibili come il Bauhaus. Il problema non è quello della introduzione di nuove tecniche sperimentali, il che equivarrebbe a sostituire una accademia ad un'altra, ma quello della loro reale finalizzazione. Si tratta cioè di chiarire che solo operando sul terreno del sociale, abolendo, come già ha indicato la classe operaia con la conquista delle 150 ore, la separazione tra scuola e lavoratori, si può impostare un'ipotesi di rinnovamento e trasformazione della scuola, la quale passa attraverso la sua apertura operativa verso tutte le forme di organismi popolari di base e il proletariato in generale.

Esclusivamente in questa prospettiva di finalizzazione sociale possono perdere l'attuale carattere elitario e « separato » ricerche sperimentali, in cui il momento tecnico-operativo riceverebbe una costante e corretta verifica critica di base.

Questo intervento è frutto di un dibattito preparatorio, cui hanno partecipato Silvana Bellino e Francesca Frattini, insegnanti al Liceo artistico di Brera, e Marina Merlini, studente nella stessa scuola.

Ilario Luperini

Trattando dell'educazione « artistica » è doveroso fare alcune considerazioni sugli Istituti d'arte, scuole in cui, secondo uno schema mentale di stampo idealistico, tale educazione dovrebbe essere impartita. Se si considera la perdita dell'originaria funzione da parte di questi istituti che, nella maggior parte dei casi, sono nati in rapporto all'affermazione o allo sviluppo dell'artigianato locale e che, fino ad un certo momento hanno pur risposto all'esigenza di fornire forza lavoro ad un livello medio di qualificazione, configurandosi come scuole professionali, e se si pensa all'isolamento tutt'altro che « splendido » in cui sono ridotti nell'ordinamento scolastico italiano, obiettivo principale per esse appare immediatamente l'inserimento, a tutti gli effetti, nel processo di rinnovamento della scuola italiana, nella prospettiva della riforma della scuola media superiore.

Questo però non deve significare la rinuncia a tutto quel patrimonio di esperienze di cui queste scuole sono portatrici, sia ai fini della ridefinizione dell'« asse culturale », sia per il recupero della professionalità anche a livelli intermedi.

Tenendo per fermo che tra i progetti di riforma quello presentato dall'on. Raichich è di gran lunga il più adeguato ad una nuova visione della scuola, all'interno di esso è necessario prevedere:

1) uno sviluppo dell'educazione alla visione, dell'espressione e della comunicazione attraverso immagini, nella concezione gramsciana di creatività, sia a livello delle discipline comuni, sia a quello delle materie opzionali;

2) la creazione, dopo i primi due anni, di un canale di formazione « professionale » inteso come uscita orizzontale rispetto al filone formativo unico e ad esso omogeneo in modo da permettere in ogni momento il passaggio da uno all'altro. In questo secondo canale, gestito dalla Regione in rapporto con le scelte di sviluppo economico, potrebbero inserirsi i nuovi « Istituti d'arte », con due compiti specifici:

a) formazione di esperti per la tutela e la conservazione del patrimonio artistico, ambientale e culturale;

b) formazione di tecnici a livello intermedio per la riqualificazione produttiva e qualitativa dell'« artigianato ».

In questa ottica è da vedere l'utilizzazione degli istituti anche nella fase attuale.

Essi infatti, per essere molte volte le uniche scuole medie superiori di paesi anche dell'estrema provincia e per essere sentite come « patrimonio » della comunità, si prestano particolarmente bene a rapporti continuativi con l'ambiente sociale, nella prospettiva del distretto e della sperimentazione didattica, anche per superare, con l'operare concreto all'interno delle nuove strutture, i limiti che esse presentano nella formulazione dei Decreti Delegati recentemente emanati dal Governo.

Rosa Maria Manzionna

« Quello che noi volevamo era una scuola che fosse un centro attivo di vita culturale, dove affrontare problemi, dove realizzare esperienze creative, dove verificare forme di ricerca. Siamo riusciti ad avere tutto questo? Oppure la nostra scuola è rimasta ambiente in cui tutto si appiattisce nella consuetudine, mentre le forze migliori finiscono col rimanere soffocate dall'isolamento? Ebbene, diremmo che per poche discipline si è realizzato quel tipo di scuola attiva ed essa è stata la meta a cui abbiamo sempre guardato per quanto riguarda il lavoro svolto nella Storia delle Arti visive.

Insistendo su un ambito mentale, su una abitudine a considerare gli apporti altrui, come punti di riferimento per una rielaborazione personale e giungendo a risultati sostanzialmente coincidenti, a consi-

derarli come fatti ormai nostri, anziché subiti, crediamo di aver fatto un gran passo avanti e poste le basi per qualsiasi costruzione di effettiva cultura. Le lezioni di Storia dell'arte, sono nate sempre da nostre esperienze, nulla c'è stato imposto. Una volta acquisito il metodo d'indagine e di accostamento critico e storico dell'opera d'arte, il nostro interesse specie in quest'ultimo anno scolastico, si è rivolto a fenomeni artistici a noi più vicini nel tempo e nello spazio, senza sentire però un distacco netto con quell'esame dei fenomeni artistici passati, che d'altra parte non sono apparsi come esperienze lontane dal nostro mondo d'oggi e dalle nostre esigenze proprio perché sempre visti in una veste storica che giustificava la loro presenza in quel preciso momento. Fin da principio, cioè da quando abbiamo cominciato ad analizzare le prime manifestazioni artistiche, non abbiamo mai tentato di dare significati e valori assoluti e categorici a quello che andavamo esaminando...; questa impossibilità nel formulare o nell'accettare giudizi estetici universalmente validi, ci è venuta dall'aver capito come ogni giudizio risente tra l'altro della particolare visione del mondo e quindi della subordinazione di tale visione al pensiero dell'epoca. Oggi non è più possibile parlare di arte nei termini di un'essenza categorica e immutabile dello spirito, ma come una mutevole realtà il cui significato cambia a seconda delle epoche, identificandosi con la religione, il progresso, la società, la tecnologia ecc. E quale migliore verifica se non poter guardare da vicino i lavori di artisti a noi noti? Ed ecco la mostra dell'Informale, dei venti artisti americani, i contatti con due gallerie della nostra città: contatti quindi con il mondo operativo artistico che ci circonda, possibilità di portare impressioni e contributi personali alle lezioni di Storia dell'arte, di fornire spunti per un discorso più ampio che andasse al di là della lezione scaturita dallo studio del libro di testo, un discorso insomma non legato solo alle arti visive, ma a tutte le sue componenti ».

Come contributo alla indagine promossa da NAC sui problemi dell'educazione artistica, ho ritenuto utile citare qui sopra il testo di una « relazione finale » che gli studenti dell'Istituto Statale d'arte di Bari e precisamente gli allievi della Quinta A della prof. Dina Fumarola, compilarono nel giugno del 1972 alla vigilia degli esami di maturità. Nel linguaggio burocratico della scuola, la « relazione finale » è una specie di biglietto di presentazione della classe ai commissari dell'esame di maturità: nella sostanza, il breve rapporto degli studenti baresi si fa testimonianza di una esperienza didattica indubbiamente positiva e al tempo stesso misurato cahier de doléance proprio in quanto si pone come civilissimo termine di confronto nei riguardi di altre discipline. A distanza di due anni, la situazione nella scuola non è mutata e altri studenti pongono ancora consapevoli richieste di una informazione non aridamente professio-

nale (quella che le varie fasce dell'istruzione artistica in un ginepraio di contraddizioni credono di fornire) ma di una formazione, di un modo di imparare che è anche un modo di vivere.

Problema di fondo resta dunque quello della qualificazione culturale del corpo docente e sarebbe compito precipuo dell'Università affrontarlo nelle sue varie implicazioni e complessità. Mi permetto di ricordare che un tentativo è stato fatto in tal senso: mi riferisco al Corso di Metodologia delle arti visive (proposto dalla Facoltà di architettura dell'Università di Genova. Vedi Quaderno n. 11, giugno 1973) il cui piano di studi contiene interessanti indicazioni per una valida base di discussione al prossimo Congresso di Firenze.

Italo Moscati

Senza dubbio sull'educazione artistica si possono dire molte cose diverse da quelle che sto per suggerire come osservazioni di carattere generale, delle quali, tuttavia, bisognerà tener conto se non si vuole bruciare l'occasione facendola diventare un'altra parola d'ordine da consumare in un dialogo fra addetti ai lavori. Ad esempio, perché trascurare di capire il momento in cui il tema dell'educazione artistica cade? Dopotutto, questo tema acquista valore e importanza proprio in relazione al vuoto culturale, non solo della scuola, che si va aggravando sempre più ed è sotto gli occhi di tutti, anche se di qui ad accettare pienamente la tesi di Pasolini (fascisti ed antifascisti sono il prodotto della stessa situazione) ce ne corre.

Ho una mia idea e la metto sul tavolo accanto alle altre. E cioè che gli anni 60, specie nella seconda parte, vale a dire dal '65 in poi, hanno sviluppato l'ideologia e hanno lasciato indietro un'elaborazione culturale della quale non si può fare a meno, in modo particolare quando si architettano soluzioni di sviluppo e di cambiamento sociale. E' accaduto, basta pensarci, sia pure in un bilancio frettoloso, che le condizioni di relativo benessere godute dal nostro Paese e il suo adeguamento a livelli di trasformazione in corso non soltanto nei paesi occidentali (non è forse vero che i paesi dell'Est europeo si sono trovati di fronte ad una domanda interna nuova scambiata troppo spesso per puro consumismo?) hanno creato il terreno più adatto per la ricerca di un'immagine della vita e dei rapporti del tutto differente rispetto al passato.

I giovani della borghesia e quelli del proletariato hanno saputo alimentare un ascendente egemonico riguardo all'esigenza di cancellare la vecchia immagine del cittadino inserito in una società, e in un mondo, caratterizzati da una forte permanenza di mentalità e di costumi, di rapporti e di sistemi di potere tipici della grande campagna (e quando specifico

«grande» intendo riferirmi alla diffusione universalmente accettata di una superata mania di concepire l'equilibrio sociale). L'ascendente egemonico è stato reso possibile da una ripresa intensa della spiegazione ideologica in cui era incluso il progetto di un'alleanza fra studenti e operai alle spalle della borghesia e del capitalismo del cosiddetto boom. Si è avuta, cioè la scoperta, della politica come territorio per un'analisi delle arretratezze e delle posizioni di potere, oltre che di dominio, aggiornando, ma non tanto, il linguaggio della lotta di classe, non uscendo mai o quasi mai da questo territorio inteso come spazio di sperimentazione appunto solo ed esclusivamente «ideologica», con scarsa valutazione di termini reali dello scontro.

Ciò ha portato ad una astrattezza e alla falsa coscienza «di aver vinto». Se da un lato, il salto in avanti non è mancato mettendo fine ad una serie di illusorie neutralità (cultura compresa) ed ha denunciato mandati troppo fiduciosi in nome dell'egualitarismo, dall'altro lato, il salto non c'è stato invece sul piano delle risposte agli interrogativi posti dalle necessità dei collegamenti con le «masse» invocate misticamente. E' mancata l'attenzione per una politica culturale seria e si è impoverita la sensibilità politica, privandola di motivate linee operative che non si esaurissero in complesse impalcature interpretative (complesse e schematiche) o in una sublimazione della lotta nel rivoluzionamento, rivoluzionamento come prodotto dello scontento borghese (caro ai sostenitori dell'«Anno zero»).

I protagonisti dell'egemonia, però, se hanno trascurato di darsi delle fondamenta e di misurarsi con i termini concreti della trasformazione, e dallo scontro, meritandosi un consenso autentico più che stimolandolo con l'arma del ricatto, hanno messo a nudo l'insufficienza di molte strutture e la impreparazione — ma si potrebbe dire anche la interessata malafede — di gran parte degli intellettuali addetti, in primo luogo nei luoghi e nelle forme dell'educazione. Questi apparati, con relativo personale, sono entrati in crisi, nonostante l'arroccamento su posizioni conservatrici o timidamente riformatrici. Il perché è troppo noto per ritornarci sopra qui. Più importante è, non soffermandosi sulla scontata inadempienza e logica degli apparati, riagganciarsi agli aspetti che si riconoscono meglio nel lavoro culturale non compiuto, poiché è da questo che si può ricavare uno spunto utile per l'argomento in questione.

Primo aspetto: la separazione del sapere dalla politica. Esattamente il contrario di ciò che i protagonisti dell'egemonia credono di aver fatto. Identificando l'ideologia con la politica, costoro hanno pensato e agito rifacendosi ai modelli culturali esistenti tolti di peso dal contesto in cui erano comprensibili. Hanno imitato, rinfrescandolo appena non soltanto un linguaggio ma anche la mentalità senza sfumature, rigida e dogmatica, del pro-

gressismo operaista. Hanno mostrato di accogliere tutto un passato acriticamente, a livelli beninteso generali, e non hanno letto e fatto politica investendola con una visione prospettiva in sintonia con gli scopi prefissati (peraltro, spesso assenti). Quante volte è capitato che, nonostante gli inviti alla immaginazione, le idee fossero avanzi di archeologia? O fossero oggetto di un recupero superficiale e improvvisato? Secondo aspetto, legato strettamente al primo: l'ostracismo dichiarato sia per l'avanguardia storica che per la neo-avanguardia, considerate esperienze da bollare a fuoco perché parte di un sapere venduto al nemico. Terzo aspetto: diffidenza e rapida classificazione nell'inutile estetismo dell'arte non immediatamente «politica», cioè non aperta come l'obiettivo di una macchina fotografica sulle sfilate e sugli operai (si vedano, per una conferma i cinegiornali del movimento studentesco o i film dei registi colpevolizzati e pronti ad aderire passivamente alla contestazione). Inascoltata la lezione di Franco Fortini che continua a chiedere di guardare alla «bellezza» come una «notizia» della quale non ci si può liberare con un'alzata di spalle. Quarto ed ultimo aspetto: l'insofferenza verso l'interdisciplinarietà ovvero verso la globalità dell'arte e della cultura, malgrado che gli stessi protagonisti dell'egemonia avessero posto con decisione la esigenza di una battaglia alla settorializzazione (ma, evidentemente, intendevano il privilegio dell'arte e della cultura rispetto alla politica e si prestavano, forse senza saperlo, ad una separazione ancora più netta per le ragioni esposte al punto primo).

L'insofferenza ha condotto istantaneamente alla liquidazione di una tendenza che è in atto non perché lo voglia il potere o il capitale ma perché lo impone un impegno di mutamento capace di non perdere il treno con il puntuale esame delle contraddizioni nella società tra i centri di manipolazione e i centri di resistenza alla manipolazione (e alla manipolazione ci si sottrae dando sostanza agli interessi per le molteplici branche del sapere, oltre che nella denuncia).

C'è, poi, un'altra osservazione da fare a proposito del decentramento che solo con molto ritardo, salvo qualche eccezione, è stato coinvolto nel tentativo di radicare l'egemonia di cui si parla in ambiti concreti; è un esempio che mi pare significativo. Attualmente, il decentramento è diventato una unità ufficialmente consacrata e poco praticata lungo la strada che la sinistra percorre in cerca di strutture ove rendere effettiva la partecipazione. Ebbene questa unità rischia di essere riassorbita nel programma della conservazione perché non si è andati al di là di una semplice invocazione. Voglio dire che il decentramento, regionale o cittadino, può trasformarsi e rendersi utile per una frantumazione dell'iniziativa politica-culturale: lo spezzettamento delle attività, il colonialismo o il vampirismo

di qualche intellettuale bisognoso di ricarica « dal basso » sono lì a portata di mano di una gestione paternalistica, conservatrice o peggio reazionaria. Perché manca l'educazione artistica? Sarebbe puerile sostenerlo, visto che il concetto di educazione artistica permane generico, e lo si sta impostando soltanto adesso. Tuttavia, di fronte al decentramento e di fronte alla evasività di una egemonia oggi largamente smontata e travasata in organizzazioni della nuova sinistra talvolta senza una riflessione sui vecchi buchi, è indispensabile dare all'azione culturale il rilevante ruolo che merita sulla scorta di un risarcimento complessivo. Per fare l'uno e l'altro, indivisibilmente, l'educazione artistica può rappresentare una dinamica in buona misura risolutiva. Non si tratta di contenerla in una dimensione didattica o divulgativa ma di dilatarla in una esperienza di conoscenza critica che abbia come sostanza tutte quelle « notizie » di cui scriveva Franco Fortini. « Notizie » che non possono riguardare più l'opera o l'autore o lo specifico, ma, passando attraverso un ribaltamento dell'antica formazione, una completezza del sapere e della sensibilità.

Allo studente, una volta abbattuta la discriminazione di classe, aprendo la scuola davvero a tutti, va data la possibilità di annettersi ciò da cui è distante grazie ad una concezione aristocratica della cultura e dell'arte. La scuola che si attacca all'umanesimo greco o, all'opposto, che lo esclude con una scelta « tecnicistica » per preparare quadri da inserire nella produzione, in due maniere diverse tiene in vita o inventa forme di alienazione che incrementano il vuoto nel quale prolifica la sottocultura. La scuola media e l'università, espropriate dall'educazione artistica, continueranno a coltivare la sensibilità « zero ». Come possono organizzarsi? E' la domanda che resta. Ma non si comincia dal nulla; basta pensare al campo di intervento che si spalanca davanti al deprimente spettacolo degli esperimenti di scuola attivizzata secondo i criteri classici del « consumo » artistico e elitario, e davanti all'altrettanto deprimente spettacolo delle fortune della mercificazione. Rovesciare entrambe le forme di condizionamento e sostituirne i momenti reali di appropriazione, costituisce di per sé un serbatoio di indicazioni.

Giorgio Nonveiller

La distinzione fra educazione artistica e istruzione artistica è già stata fatta, non senza approssimazioni, intendendo con il primo termine un uso delle tecniche artistiche che mira alla formazione della personalità del discente — incidendo sul percepire in generale, mediante una attività creativo-espressiva —, mentre con il secondo termine si intende la formazione professionale specializzata per chi riveli un insieme di attitudini verso l'operatività (o il discorso) artistico-estetico. Usiamo la pa-

rola 'attitudine' perché implica anche le relative 'capacità' operative, a differenza dell'inclinazione che può non implicarle affatto (secondo la famosa distinzione di E. Claparède).

E' noto che nella nostra scuola attuale, tendenzialmente di massa, molto spesso chi intraprende studi artistici ha solo delle inclinazioni — assieme ad altre motivazioni più o meno sociologicamente condizionanti, che qui dobbiamo tralasciare — mentre, d'altra parte, gli sbocchi professionali raramente si concretano in una attività artistica vera e propria, sicché sarebbe più corretto orientarsi nelle stesse proposte di riforma verso l'educazione artistica (soprattutto in vista di un liceo unico opzionale), piuttosto che nella dimensione professionale, peraltro carente, se non addirittura antiquata rispetto alle attuali istanze tecnico-produttive, in cui tende a confinarsi l'istruzione artistica. Il che, beninteso, non significa buttare a mare ogni bagaglio tecnico più o meno recente, ma affermare invece che questo deve subordinarsi alla dimensione educativa vera e propria, non risolvendosi in mera istruzione come è stato fino ad oggi.

Si capisce meglio cosa si intende per *educazione artistica* se si analizza il termine storicamente — di cui qui possiamo darne solo qualche accezione —, termine che si definisce parallelamente alla graduale presa di coscienza di pedagogisti e psicologi circa il notevole valore formativo insito nello sviluppo delle potenzialità creative, proprie alla normale dotazione psicologica di qualsiasi individuo, che investe dal punto di vista estetico-artistico la percezione. Le tecniche artistiche possono quindi venire utilizzate insistendo sul carattere processuale dell'attività artistica (a qualsiasi livello) e sulle interazioni psicologiche coinvolgenti i vari piani della personalità, mettendo in second'ordine il valore del prodotto di per sé. Così, il recupero del disegno infantile (e altre attività plastiche o di drammatizzazione parallele) e dell'« attività artistica » preadolescenziale ne sono una diretta conseguenza, agganciando aspetti evolutivi affatto trascurati dalle tradizionali materie di studio.

Più di recente si tende a coprire un'area di significato più vasta quando si parla di educazione artistica: si può intendere ad es. un tirocinio o un'esperienza continuativa sui problemi dell'arte oppure, in senso più sociologico, impegnare parte del proprio « tempo libero » alla fruizione artistica, senza escludere forme di partecipazione indotte da 'provocazioni' verso una risposta estetica e non, come in molte manifestazioni artistiche degli ultimi decenni. Se poi ci spostiamo verso la fruizione dell'ambiente in generale, il termine confina con quello di educazione estetica.

Se può apparire chiara la differenza fra educazione artistica e istruzione artistica, non è chiaro il legame che intercorre fra loro. Volendo ancorare il discorso a una qualche realtà, basta vedere come le due

dimensioni funzionano nel nostro sistema scolastico che, come si sa, è largamente ispirato alla filosofia gentiliana: l'artistico nella pedagogia di Gentile non è nulla di specifico, dato che viene identificato con il momento soggettivo dell'educazione e pertanto oltre all'enfatizzazione ideologica della letteratura e correlati espressivo-emotivi, non c'è nessuno spazio per l'educazione artistica nella nostra scuola prima della riforma della scuola media unica (1962), e quel poco di disegno che c'è nelle classi elementari raramente supera la visione mitico-spiritualistica del bambino-artista. Dire che l'arte è sentimento o dire che l'arte è espressione, a livello istituzionale è fare delle asserzioni intercambiabili, spostando il discorso sul piano dell'istruzione artistica, dato che la concezione soggettivistica di Gentile o quella identificante il 'genio' col gusto in Croce, per quanto riguarda l'arte, paralizzano completamente ogni possibilità di sviluppare l'educazione artistica.

E' quindi perfettamente abusivo parlare di *educazione artistica* nelle accezioni sopra abbozzate non solo per le scuole medie di ieri, ma per tutte le scuole secondarie superiori di oggi di ogni ordine e grado. E' corretto parlare esclusivamente di istruzione artistica laddove esiste il « disegno » come materia, dal momento che si pone su un piano professionale, più nella filosofia che lo informa che nella prassi effettiva, ovviamente, tecnicizzato a seconda dei vari orientamenti di studio e quasi sempre non meno ripetitivo delle altre materie (magari ritenute più qualificanti). Lo stesso discorso vale per la storia dell'arte che, salvo appellarsi a neo-umanistici ottimismo provenienti da un'altra epoca e da una diversa società, così come viene insegnata e concepita è istruzione, non educazione, dato che la materia si impenna ancora su una fruizione convogliata più dal discorso verbale che da esperienze effettive: rendere possibili queste ultime implicherebbe, come per altre materie artistiche, rivederne i risvolti istituzionali, congiuntamente alle antimonie disciplinari che la fondano: arte-critica, operatività-storiografia, fruizione-creatività, ecc.

Se, infine, andiamo a vedere l'istruzione specificamente artistica (dei licei artistici, degli istituti d'arte e delle accademie) non è difficile avvedersi del fatto che anche qui istruzione artistica e educazione artistica sono termini antitetici; prevale sempre l'istruzione o la 'didassi' alle relative tecniche sulla formazione delle attitudini creative, sicché queste vengono subordinate alle prime anziché il contrario. Lo spazio psicologico individuale (e per converso sociale) e relativi tratti creativi, come per es. l'apertura verso l'esperienza, sono tratti che nell'elaborare una didattica artistica hanno più importanza e sono senz'altro da salvaguardare nei confronti di una coerenza metodologica che accantoni tali problemi, sovente sistematizzando aprioristicamente i risultati di qualche pur notevole esperienza culturale; avviene infatti che i primi facciano

le spese della seconda, e il più delle volte con scarsissime possibilità di recupero. Mentre lo spazio creativo può crescere — entro certi limiti — anche fra stimoli contraddittori, restringere preliminarmente il discorso educativo a un processo per sottrazione e concentrazione, quale può apparire quello imposto da uno fra i vari orientamenti di ricerca artistica attuale, significa sovrapporsi alle scelte dell'allievo, legittimando il sospetto che anche in questo caso si tratti di una fuga. Si sa che le scelte avvengono entro un dato contesto e vanno indirizzate, ma allora una metodologia didattica dovrà ristrutturarsi e modificarsi non secondo pure acquisizioni dall'esterno, ma all'interno, mediante il lavoro effettivamente sviluppato. Ciò va detto perché nell'ambito dell'esperienza artistica capita di trovare orientamenti di ricerca di per sé ben organizzati, con ambizioni didattiche (e pensiamo a proposte anche recenti), che non tengono conto delle istanze educative nel senso più ampio accennato sopra, preoccupandosi del codice figurativo, della correttezza metodologica e di altre cose, certamente insostituibili, rischiando di limitarsi a riaggiornare quanto le accademie (nell'epoca in cui la loro funzione era più giustificata) avevano già operato: iniziare dando un'istruzione sulle tecniche, nel senso fattivo, presupponendo poi una « creatività » che prima o poi si sarebbe definita e individuata. Così, molti dibattiti sulla supposta 'destinazione sociale' dell'artista o dell'arte (di cui non si nega la legittimità) diventano fughe in avanti, o all'indietro — a seconda dei casi — cadendo nel vuoto se non vengono strettamente vincolate all'esigenza di una crescita interna creativa che coinvolga soprattutto la scuola. Molte discussioni sulle *scuole di design*, per es., hanno ignorato questo problema, fra l'altro non meno politico di quello attinente al ruolo professionale. Non v'ha dubbio che la questione è molto difficile da impostare: ma pensiamo sia quella decisiva. Nel momento in cui lo stesso *status* dell'arte è in discussione, ritrovare false sicurezze ancorandosi a determinate tecniche o procedure vuol dire non portare avanti il problema di un'arte se manca un più largo sfondo problematico — che l'educazione alla creatività pone — finendo col fare l'opposto di quello che l'educazione artistica dovrebbe tentare di fare. E' per ciò che è assai più probabile che sia l'educazione artistica a dare importanti suggerimenti anche strumentali per una rinnovata istruzione artistica (nel senso specializzato di cui si è detto) sul piano delle premesse psicologiche e di metodo, e assai meno il contrario.

Giancarlo Pauletto

Se è vero che la differenza tra chi sa e chi non sa (cioè tra chi può e chi non può, e non solo a livello sovrastrutturale), può essere riassunta nel fatto che chi sa è padrone di tremila parole, e chi

non sa di trecento — e su ciò, almeno dopo don Milani, non dovrebbero esserci più dubbi — diventa anche vero che è inutile parlare di libertà e di democrazia laddove non sia data a tutti la possibilità reale di impadronirsi di queste tremila parole: così educare significherebbe — all'interno di questa impostazione — alfabetizzare, cioè mettere in contatto con tutte le possibilità dell'universo delle parole, che è come dire mettere in contatto con le nervature stesse della realtà. Naturalmente il termine « parola » indica in questo contesto tutti quei segni attraverso i quali si trasmette un significato, cioè un rapporto con l'oggettivo: da intendersi in senso marxiano come dato componente la struttura economica di una certa società in un certo momento storico; dunque precisando, educare significherebbe fornire gli strumenti affinché ognuno possa impadronirsi, almeno prospetticamente, di tutti questi segni, cioè del termine verbale, come della linea, del colore, dello spazio, del suono, del ritmo, del numero ecc., in quanto essi siano in qualsivoglia modo e attraverso ogni tipo di combinazione, strumenti per comunicare un significato dentro un'ipotesi interpretativa del reale.

In rapporto a ciò — ed è questo l'angolo visuale che mi interessa particolarmente parlando di educazione artistica — si misura tutto il fallimento di una istruzione educativa quale è il nostro sistema scolastico, in cui si mantiene in piedi da un lato l'illusione di un apprendimento pratico-professionale (cfr. istituti tecnici e professionali) che è radicalmente smentita nel momento stesso in cui si considera la quantità di tempo necessaria per la trasmissione di nozioni, che potrebbero essere apprese direttamente in fabbrica o in ufficio in tempi infinitamente inferiori; e dall'altro esistono indirizzi specificatamente « culturali », « umanistici » (vedi licei ecc.), nei quali la separazione tra disciplina e disciplina — e dunque anche la delimitazione tra linguaggio e linguaggio — rende inane ogni sforzo di apprendimento che non sia pura erudizione, ed è negazione del problema fondamentale dell'unità della cultura.

Da cui deriva che la questione sull'educazione artistica sembra porsi, a scuola, come relativa a certi indirizzi e non ad altri, e può, all'interno di questi stessi indirizzi nei quali si pone, essere tranquillamente isolata da tutto il resto, se non nelle raccomandazioni delle circolari, certo nella pratica dei fatti: la quale pratica la dice lunga non dirò sulla preparazione culturale degli insegnanti (che è un effetto, e non una causa), ma proprio sulla struttura stessa della nostra società. Infatti la separazione tra indirizzo umanistico e indirizzo tecnico-scientifico, c, all'interno dello stesso indirizzo, il fatto di insegnare storia dell'arte in modi e secondo tempi diversi rispetto a quelli dedicati alla letteratura italiana o alla filosofia, ecc. ecc., corrisponde a quella specializzazione, a quella divisione del lavoro che è necessario alla società capi-

talistica non solo come dato di fatto (già per sé foriero di molte conseguenze negative), ma anche come preciso assunto ideologico: per cui nel parlar comune si dice, ad esempio, che uno non può sapere tutto: e perciò egli si occupi, mettiamo, di elettronica e solo di quella, mentre di « politica » si devono occupare solo i « politici ». Da cui l'invocazione dei governi « tecnici », costituiti dai « competenti », propria di tanta parte della più sprovveduta, e diffusa, incultura qualunquista.

Tutto ciò, come è chiaro, è perfettamente coerente al mantenimento del sistema di produzione capitalistico, dove, appunto, l'umanista è umanista, e il tecnico è tecnico, dove cioè l'unidimensionalità è l'ultimo orizzonte possibile: se prima la catastrofe non ci spazzerà via tutti.

Sicché, a conclusione di queste note quanto mai sommarie, mi sembra di poter dire che il problema da affrontare non è tanto quello dell'educazione artistica, quanto quello dell'educazione tout court: di cui l'altro non è che una specificazione, e sia pure a mio avviso particolarmente importante per la natura stessa del fatto artistico.

Franco Renzo Pesenti

E' noto che il documento del 1971 della Commissione Biasini per la riforma della scuola media superiore prevedeva per la ipotesi di scuola omnicomprensiva quattro settori: linguistico-letterario-espressivo; antropologico-storico-sociale; scientifico-matematico; tecnico-operativo. Agli istituti di istruzione artistica veniva lasciato un ordinamento a parte. L'assemblea plenaria del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, nel marzo '72, proponeva invece per la scuola media superiore un biennio unitario orientativo, e per il triennio quattro campi opzionali, tutti con pari dignità culturale, costituiti dagli ambiti teorici, tecnologici e professionali: 1) delle scienze storiche, filologiche e filosofiche; 2) delle scienze matematiche, fisiche, chimiche e biologiche; 3) delle scienze psicologiche, sociali ed economiche; 4) delle discipline artistiche. Una struttura abbastanza analoga alla proposta di legge Raicich, che nella relazione che l'accompagnava osservava che « l'ordinamento autonomo e separato delle scuole che attualmente esistono nel settore dell'istruzione artistica, qualunque sia la ragione contingente di tale autonomia, implica in realtà una loro collocazione estranea e subalterna rispetto al processo formativo generale; parallelamente l'assenza di ogni momento di studio della musica e delle arti, di ogni ricerca sui problemi dell'espressione in tutte le altre scuole medie secondarie superiori (con le eccezioni modeste di qualche ora di disegno e storia dell'arte disseminate in qualche tipo di scuola) è testimonianza anch'essa del carattere monco della cultura scolastica, della separazione, anche in questo caso vistosa, tra forma-

zione culturale e formazione professionale».

Converrà richiamare anche le conclusioni del Convegno sulla educazione artistica nella scuola media superiore promosso nel 1971 dal Comune di Verona e dall'Associazione Nazionale Insegnanti di Disegno: «la pedagogia moderna attribuisce all'educazione artistica una funzione altamente formativa, perché contribuisce allo sviluppo della autonomia e della capacità creativa dell'individuo; l'educazione artistica dovrà essere impartita tenendo conto del graduale sviluppo della sensibilità estetica in rapporto al maturarsi della sfera sensibile dell'individuo (intorno ai sedici anni) e della notevole importanza dei suoi campi d'azione nella sfera percettiva e selettiva; l'educazione artistica svolge una funzione eminentemente educativa in difesa del patrimonio artistico ed ecologico poiché sviluppa le capacità selettive di fronte al condizionamento dei sistemi di comunicazione di massa; tali obiettivi non possono essere raggiunti con le sole attuali strutture e modelli educativi dell'istruzione artistica, ma ricorrendo a tutti quegli approcci culturali (musei, gallerie, teatri, centri di audizione, spettacoli) che possono trasmettere una diretta esperienza del fatto estetico; che si istituisca una stretta colleganza tra momento operativo e momento culturale, con l'opportunità di affiancare allo studio della storia dell'arte l'attività espressiva in una unitaria e globale esperienza estetica».

Nella scuola intanto i giovani rifiutano l'esposizione assiomatica con le sue deduzioni e hanno scoperto (bontà nostra!) il metodo filologico o sperimentale, comunque lo si voglia chiamare a seconda delle materie; richiedono una conoscenza non astratta del passato, ma che sia ragione di interpretazione e di intervento nel presente, e nel proprio presente. E per l'arte, ci si è resi conto che l'ambito dei capolavori di pittura, scultura e architettura fa più parte di un mito che di un contesto riconoscibile, a fronte degli attuali urgenti e ormai tragici problemi dell'ambiente dell'uomo e del suo comunicare; che non è sensato divaricare ancor più la frattura tra la cultura e l'operare artistico contemporaneo da una parte e la preparazione scolastica generale; che è inutile ogni sforzo per una migliore qualificazione dell'ambiente, degli oggetti, delle comunicazioni, se non c'è un pubblico preparato a intenderli, a chiederli, a preferirli; insomma che l'educazione artistica può essere una componente essenziale per far prender forma all'ipotesi di un diverso modello di sviluppo.

Ma per l'economia del tempo, avuto riguardo alle altre componenti educative e culturali, al rispetto che si deve avere per la libera disponibilità di se stesso dello studente, alle finalità professionali che si vogliono raggiungere, nell'ipotesi che si realizzi una necessaria e più completa presenza della educazione artistica, ci si trova davanti a una serie di scelte su cui è necessario avere idee chiare: la

prevalenza dovrà andare al momento operativo o a quello teorico-storico? L'educazione artistica dovrà far parte delle materie dell'asse fondamentale, delle materie opzionali o delle libere attività complementari? Dobbiamo veramente fondere nella scuola media superiore unificata gli istituti specifici di istruzione artistica? L'educazione artistica deve avvenire nell'ambito della scuola o presso altre istituzioni pubbliche (musei, centri di attività e di documentazione, ecc.) e con altri strumenti? Un certo costume può darsi che ci porti a preferire una via di mezzo che, andando bene, realizzata, può lasciare aperti altri e forse più gravosi problemi. Penso invece che forse rinunciando a principi dati per acquisiti si debba fare il possibile per arrivare a conoscere documentatamente e con più forza proporre per la realizzazione, per certi fini, la soluzione più appropriata.

Gavino Polo

Insieme con i grandi mutamenti nella cultura e nel costume, con lo sviluppo sproporzionato della tecnologia e la proliferazione di una civiltà di massa, che sono fonte di alienazione e di esperienze frustranti antiche e nuove, ciò che è stato chiamato «deprivazione artistica» è una delle esperienze negative del nostro tempo.

Essa nasce dalla repressione sensoriale ed è la mancanza di una scarica espressiva e di occasioni creative nel rapporto percettivo con il mondo interno ed esterno che costituisce la struttura dell'esperienza. Donde il rischio di squilibrare la personalità e renderla sprovvista dei mezzi psicologici ed operativi per controllare la complessa realtà dell'esperienza e viverla più liberamente e creativamente (Santoni Ruju).

Il mondo dell'arte e della scuola ne sono i primi grandi responsabili: l'uno perché scarsamente interessato ai problemi educativi; l'altro perché continua ad ignorare i beni di comunicazione artistica o li colloca in un cantuccio.

E' invece urgente servirsi come di un'esperienza alternativa o concomitante alle altre esperienze scientifiche, tecnologiche, storiche e sociali per sviluppare atteggiamenti critici e creativi, processi liberatori e autodisciplinanti, capacità esaminative e costruttive nello stesso tempo. Gli aspetti positivi dell'educazione artistica nella formazione dei giovani non si limitano a quelli rapidamente accennati sopra. All'utilità «intrinseca» dell'Educazione Artistica fa riscontro un'utilità per così dire «estrinseca», come documento, cioè, di rivelazione e di controllo di situazioni psicologiche e come possibilità terapeutica essa stessa.

Gli strumenti per un uso efficace dell'Educazione artistica sono molteplici e strettamente connessi tra loro. Essa possiede anzitutto una dimensione pedagogica, come rafforzamento di abilità espressive, acquisizione di contenuti culturali,

graduale possesso di una tecnica di lavoro, sviluppo di facoltà mentali, apprendimento, riclavorazione e creatività personale.

Ha poi una sua dimensione psicologica: il processo dell'Educazione artistica è forse l'unico che per sua natura si svolge veramente secondo i ritmi individuali. L'educazione artistica supera l'isolamento della vita mentale dal contesto organico della vita, con un ancoraggio alla realtà che fonda l'equilibrio affettivo della personalità, soprattutto come fiducia in se stessi. Essa più di ogni altra attività scolastica è capace di creare un «ambiente» comunitario e socializzante, che si costruisce nel lavoro di gruppo e nella percezione immediata del lavoro degli altri. Offre, cioè, una serie di esperienze umanizzanti e possiede quindi una sua dimensione anche sociologica.

Tutte queste finalità si potranno realizzare facendo dell'Educazione artistica una disciplina organica, che non si limiti ad alcuni episodi espressivi ed operativi slegati e capricciosi, ma sia consapevole della propria complessa problematica tecnica, metodologica e culturale. No dunque una disseminata di ore abbandonate al momentaneo umore degli allievi e degli insegnanti, ma una struttura logica e programmatica di temi e di problemi, entro le cui coordinate si sviluppino positivamente la libera espressione e l'invenzione dei giovani.

Una disciplina, cioè, con una seria didattica generale e specifica. Solo da poco, purtroppo, hanno cominciato a comparire i primi studi ed i primi testi concepiti con questo carattere. Ed a tale proposito bisogna dire che gli insegnanti hanno avuto ragione di rendersi autonomi dai vecchi manuali; ma ora dovranno rivedere la loro posizione.

A questo punto del discorso, si presenta il problema degli insegnanti come operatori educativi. E' un problema vastissimo, che per importanza corrisponde e fa da contrappeso a quello dell'individuazione della essenza dell'Educazione artistica: i due grandi problemi appunto di questa disciplina sono, da una parte, quello della trasformazione delle varie e disperse esperienze tecnico-artistiche della vecchia scuola in «educazione artistica» e meglio ancora in «pedagogia artistica», e dall'altra quello della formazione professionale degli insegnanti: formazione non soltanto di natura tecnica, ma anche e soprattutto di natura psico-didattico-pedagogica: a livello quindi universitario. L'art. 87 della Riforma Universitaria discussa nella precedente Legislatura aveva recepito questa istanza per interessamento di vari Sindacati scolastici, sollecitati e coordinati dal Sindacato Nazionale Insegnanti Materie Artistiche (SNIMA). Al presente tutto ciò resta un problema aperto, alla cui soluzione è urgente provvedere. Parallelamente alla qualificazione didattica degli insegnanti è necessario risolvere il problema degli strumenti didattici, cioè, le strutture edilizie, la costruzione degli «ateliers» indispensabili in

ogni edificio scolastico, le attrezzature di materiale artistico e visuale, la disponibilità di un « pieno spazio » e il collegamento con le operazioni e manifestazioni artistiche vive, con i musei, le mostre e così via.

Ulteriore punto da esaminare e trasformare è il programma di studio e di lavoro dell'Educazione artistica nelle scuole. Bisogna operare una nuova, più organica scelta delle tematiche fondamentali e di quelle specifiche della materia. Si deve curare il collegamento con le altre discipline di studio, in particolare con l'Educazione musicale e l'Educazione tecnica; con tutte le altre forme d'arte, dalla letteratura al teatro, dal cinema alla fotografia. Il tutto in una visione europea ed ecumenica che non si limiti ai fatti di casa nostra, ma si apra fino dal principio sulla ricchezza polivalente dei continenti e delle civiltà.

Guido Strazza

Si può, si deve insegnare arte? Come? Prima di tentare una risposta a queste domande che la situazione della nostra società (perciò della scuola e viceversa) rende almeno problematica è necessario porsene, prima, un'altra: cosa vuol dire per noi, oggi, arte?

Si è tanto detto e si dice che l'arte non è più struttura portante di cultura, che l'arte è finita ecc. ecc. con nomi e concetti così stravolti e sfiniti, perciò abbastanza veri e abbastanza falsi, da non dirci se non qualcosa che sappiamo benissimo: che abbiamo perso il bandolo della matassa; non abbastanza per aiutarci a trovare soluzioni.

Non sarebbe bene, per cominciare, parlare, invece, di creatività e domandarsi se, in qualunque sua forma e a qualunque livello di manifestazione, prima di essere quella creatività esplicita e organizzata che possiamo chiamare arte, non sia una esperienza primaria, vitale, non sia anzi l'unica vera esperienza contrapposta alla fuga dall'esperienza, alla non esperienza, che è il meccanico ripetersi di azioni e di giudizi della quotidianità e, infine, di una vita? E che, come tale, meriti di essere al centro di interessi di chi si proponga di sviluppare una didattica artistica, prima di parlare di arte, anzi, specialmente non parlando di arte?

La creatività è in qualunque nostra azione, dal camminare al parlare, dal condurre un affare al cucinare e, naturalmente, dal disegnare al danzare ma, mentre le prime, quelle che non chiamiamo esplicitamente arte, seguono spontaneamente i moti e le esigenze della vita, per le seconde si sono create delle mitiche barriere, un al di qua e un al di là, a separare un supposto mondo comune da un supposto, arcano, mondo dell'ispirazione, dell'arte.

E' a questo secondo mondo che, pieno di nostalgia e lacrimoso, si ispira ancora l'ordinamento dell'insegnamento artistico, sempre più gravemente quanto più si av-

vicina ai livelli cosiddetti alti e nonostante gli sforzi contrari, ma isolati, di alcuni suoi attori.

Appare già chiaro che la prima consegna dovrebbe essere: insegnare l'arte senza subirla o, meglio e più chiaramente, non insegnare affatto arte, ma metodi di comportamento, di giudizio, di sensibilizzazione per alimentare la creatività e, in via ottimale ma secondario ai fini della scuola, per non precludere le vie dell'arte.

Ma questo è ancora poco e generico perché, se è relativamente facile immaginare per le scuole delle piccole età un insegnamento artistico che si sviluppi sul piano della creatività del comportamento anche con l'aiuto dei colori, della musica, del gioco, come già in parte si fa (anche se generalmente in strutture inadatte e poco convinte, non solo scolastiche), diverso è il problema ad altre età, non perché d'improvviso cambino i presupposti e le urgenze per un'educazione artistica, ma perché, a quel punto, si impongono i nuovi problemi della utilizzazione degli studi in vista di un lavoro. Si vuole cioè che qualcosa come la creatività, che non può trovare giustificazione se non in sé, sia utile, al di fuori di sé, nel senso pratico di lavoro retribuibile. Per essere chiaro; è come se un ricercatore volesse essere retribuito per le applicazioni delle sue ricerche e non per la ricerca in sé.

Questa violenza che la società fa su sé stessa e che l'insegnamento artistico attuale, non solo subisce, ma alimenta, per altro malamente, è la conseguenza più pesante degli equivoci dai quali sembra così difficile uscire e che, è bene non dimenticarlo, hanno radici ben più estese e forti di quanto non competa al mondo specifico della scuola. Una specie di mostro che si alimenta delle proprie creature perché i titoli che rilasciano le scuole artistiche autorizzano (ma non abilitano perché non ne sono in grado) all'insegnamento. Di che cosa? Degli stessi equivoci.

Domandiamoci ancora: l'arte è una professione, un mestiere, oppure no? Se lo è, non può esserlo se non nel grado e nel senso in cui lo è fare l'ingegnere o l'avvocato o l'elettrotecnico, tutte attività alla cui riuscita pratica non può mancare la creatività, che non è pratica, ma se per arte si intende qualcosa di diverso della creatività implicita ad ogni lavoro, cioè quell'attività che ha come oggetto e fine l'espressione della creatività stessa, non è, allora, il considerarla mestiere o professione, una palese contraddizione?

Allora, a cosa può servire, a chi può interessare lo studio dell'arte?

Qui appaiono in tutta la loro estensione, da un lato la contraddizione cronica di una società che non sa e non può rinunciare a gestire in qualche modo la creatività, dall'altro il dilemma a volte drammatico di una qualunque vocazione che per sua natura, che è quella precipua di esaurirsi in sé, come l'arte, si scontra o, diciamo altrimenti, si incontra al di fuori della logica utilitaria di una società, con

le urgenze della vita.

Ma può la scuola artistica, porsi un problema di vocazioni? Non solo penso di sì, ma penso che sia indispensabile purché per vocazione la scuola si limiti a intendere la verifica di un vero e autentico interesse per lo studio intrapreso. Il resto non riguarda se non l'individuo e gli altri, prima ancora che la società, per quello che potranno giudicare, nel loro confronto con i risultati che quella vocazione avrà dato in opere e in comportamento.

Questi appunti non esauriscono, naturalmente, l'argomento, ma permettono di stabilire due punti fermi:

— primo: il riconoscimento dell'utilità è della necessità dell'istruzione artistica; — secondo: la necessità di inquadrarla come educazione e stimolo alla creatività; condizioni perché possa assumere il primario ruolo formativo che le compete in ogni ordine di studi fin dalle prime età, in scuole perciò non semplicemente corredate di corsi vari di educazione artistica aggiunti ed estranei a quelli tradizionali, ma riordinate perché ogni materia sia esperienza creativa.

Mi pare di non poter finire senza accennare alle scuole di istruzione artistica, alle scuole cioè che dovrebbero guidare e sostenere l'attuazione delle ipotesi fatte.

Ebbene queste scuole, concepite e ordinate come sono, tradiscono le loro finalità. Non educano alla creatività, ma fanno l'occhiello all'arte: così non aprono orizzonti, ma ne chiudono, nonostante i tentativi e gli sforzi compiuti da numerosi suoi componenti. Non si possono realizzare nuove idee su basi che le contraddicono. Da queste scuole escono insegnanti. Vogliamo farne dei veri insegnanti? Vogliamo ricordarci che non si devono frequentare queste scuole per diventare artisti, o per giocare agli artisti, ma per imparare, sperimentare, maturare un metodo di ricerca e di alimentazione della creatività? Vogliamo dunque, ad esempio, rendere meno frammentari ed enciclopedici i loro programmi, per approfondire invece le loro conoscenze e le loro esperienze dirette nel campo della percezione visiva, dell'organizzazione delle percezioni, in una parola, della psicologia e metodologia didattica? Cioè nel campo della loro futura attività?

Ma chi insegnerà a questi futuri insegnanti?

Occorrono degli studi superiori, seri e completi. A questo punto, se consideriamo gli istituti superiori esistenti (per intenderci, le Accademie), cioè proprio quegli istituti nei quali dovrebbe rendersi evidente ed esemplare il senso dell'istruzione artistica, le cose si aggravano ulteriormente. Nella vetustà colpevole di strutture camuffate di modernità con vari cerotti, esistono, esaltati, vecchi, esotici altari ben conservati. Distinzioni paleolitiche e gerarchizzazioni perfino economiche tra « arti minori » e « arti maggiori » fanno bella mostra di sé. Come controaltare e alibi ci sono corsi speciali, specializzazioni, per allievi e strutture non del tutto aliene dall'alienazione culturale di

cui le precedenti scuole li hanno bellamente correati.

Ogni scuola un tempio, ogni tempio una ortodossia personale. Quale? E quale potrebbe essere in una povertà così macroscopica di idee e di ordinamenti? Bisogna ancora domandarsi: vale la pena, è giusto, è necessario cercare soluzioni a situazioni così viziate e male impostate? E' evidente che i problemi rimangono, qualunque sia la risposta e sono seri e importanti quanto lo è la creatività nella nostra vita. E non si può, inoltre, aver ordinato tutto un arco di studi tenendone conto (lo supponiamo, naturalmente), per poi negarne lo sbocco naturale a studi di ordine superiore, di livello universitario, che io vedrei realizzati concretamente come autentici istituti di ricerca e sperimentazione estetica *attiva*, cioè con totale partecipazione ai lavori e, possibilmente, con una verifica, per tutti, di reciproca utilità.

Istituti nei quali non si entri per diventare artisti. Qualcuno potrà esserlo: tanto meglio; ma la scuola non se lo ponga come fine.

Luigi Varone

L'annunziato CONVEGNO, che la SIASA e la Regione Toscana organizzeranno a Firenze il prossimo novembre, riproporrà, ancora una volta autorevolmente, all'attenzione della opinione pubblica ed agli organi responsabili dello Stato il potenziale ed effettivo carico formativo e sociale dell'educazione artistica quale disciplina operante, a tutti i livelli di cultura, mediante visualizzazioni ed attraverso l'arte nella più ampia accezione del vocabolo.

Dai temi ed argomenti oggetti del Convegno si evince una problematica che è già propria dell'Associazione Nazionale Insegnanti di Disegno (ANID) per averla proposta e riproposta da oltre un ventennio ai Ministri della P.I. ed alle autorità scolastiche di vario livello decisionale oltre che alla classe politica.

Noi siamo fermamente convinti che perché possano realizzarsi i seri obiettivi culturali, da più parti prospettati, sia indispensabile una preparazione professionale degli operatori scolastici di livello diverso dell'attuale da inserirsi nel quadro di una riforma universitaria rispondente alle richieste della società in continua evoluzione.

Il Governo ed il Parlamento debbono prendere coscienza delle esigenze nuove della scuola e convincersi che il « modo di fare scuola » deve cambiare per adeguarsi ai tempi. Ma, perché si verifichino fatti nuovi non sono sufficienti elaborate riforme (che peraltro non si vogliono fare) quanto invece è indispensabile ed improrogabile un aggiornamento, più sociale che culturale di tutti i docenti ancora eccessivamente arroccati in posizione di « Casta ».

Ritengo che i tre argomenti base, citati nel programma del Convegno, possano

centrare la esigenza di fondo che investe la riforma della scuola di secondo grado e con essa quella degli Istituti d'Arte e dei Licei Artistici i quali dovrebbero perdere l'attuale finalità tesa ad una pseudo professionalizzazione produttrice di folta schiera di disoccupati e di illusi. Chiaramente alla riforma della scuola superiore non può non collegarsi l'Università e la sua riforma dalla quale non possono essere escluse le Accademie di Belle Arti ristrutturate ed opportunamente finalizzate.

Al tema « Educazione Artistica come servizio e come consumo sociale » si connette anche la necessità di inserire nell'ambito della Scuola Primaria un docente preparato e qualificato oltre che specificamente abilitato per una attività di gruppo da realizzarsi mediante il coordinamento operativo del maestro anch'esso opportunamente preparato ed aggiornato per una nuova didattica.

La scuola a tempo pieno dovrebbe avvalersi di nuove strutture operative evitando equivoci interpretazioni al fine di consentire una efficacia formativa ad attività culturali impropriamente ritenute ricreative.

Sono certo che non pochi associati dell'ANID vorranno portare il proprio contributo di esperienze qualificate e quantificate ai lavori del Convegno che ha in sé un arco di argomenti veramente vastissimo.

Auspico che si ponga, ancora una volta, in evidenza la necessità di svuotare di contenuto l'equivoco del fare artistico fine a se stesso. Si focalizzi, di conseguenza, la vera e determinante presenza dell'educazione attraverso l'arte e le immagini comunque visualizzate per la promozione culturale e sociale dell'individuo dall'età pre-scolare all'Università tenuta opportunamente in giusta luce la universalità del linguaggio figurale quale adusato supporto della divulgazione ed informazione di massa.

Marisa Vescovo

Desideriamo iniziare questo breve intervento rendendo noti alcuni dati indicativi raccolti attraverso un sondaggio-questionario — che in questa sede utilizzeremo molto parzialmente, riservandoci un discorso più ampio e articolato in seguito — per qualificare in concreto le osservazioni che stiamo per fare.

Da questo lavoro — condotto su studenti che vanno dai 14 ai 17 anni all'Istituto Magistrale di Alessandria e Casale — abbiamo appreso che in Alessandria, prima dell'inizio dell'attività della Galleria Comunale di Arte Contemporanea, il 50% degli alunni non aveva mai visitato una galleria pubblica o privata (in città ne esistono 6 non tutte degne di essere considerate tali); a Casale, dove questo genere di attività è ridottissimo, la percentuale supera l'80%. Ma il dato che ci sembra più significativo, e nel contemporaneo drammatico, è affiorato dai quesiti

che richiedevano prima un elenco di nomi di artisti del XX secolo (pittori, scultori, architetti), e poi la specificazione del mezzo con cui avevano appreso questo genere di informazioni. Infatti la risposta di oltre il 70% di alunni (di cui l'80% non ha saputo citare nemmeno un nome di architetto o di scultore) è stata perentoria: la televisione e i mass media in genere. Le nostre colpe di insegnanti sono indubbiamente gravi e le responsabilità pesanti. Non basta che ci chiediamo « come » e « quando » battendoci il petto, non si tratta evidentemente solo di programmi, occorre trovare il coraggio di interrogarci sul senso e sul ruolo dell'operatore artistico nella scuola oggi, e sulla necessità di trovare spazi nuovi di intervento e di agibilità sociale e culturale all'interno delle istituzioni scolastiche. Non c'è dubbio che ora occorra tener conto di una situazione scolastica contrastata e di un momento storico instabile e transizionale, e l'Educazione Artistica ne è un termometro più sensibile di altri, in cui è difficile indicare « valori » durevoli, e registrare le tensioni che ne vengono. Non possiamo più stupirci se ricercando nell'Educazione Artistica la « qualità estetica » ci troviamo a fare conti salatissimi con i procedimenti di visualizzazione massificata delle immagini, e coi loro mistificati contenuti ideologici, e quindi con abitudini percettive alfabetizzate soltanto sulla pura sensazione visiva che si riflettono con violenza all'interno dei processi creativi di giovani. Di qui la necessità per gli insegnanti « militanti » di prendere atto della « disattivazione » della qualità estetica nel lavoro artistico per procedere poi a rinnovare e a motivare le proprie proposte secondo variabili e richieste non solo ambientali, ma culturali e politiche, senza dimenticare di porre un vasto margine alla perdita progressiva della loro efficacia quando tali proposte si ripetano continuamente e si mutino, come spesso accade, in un ricettario da accademia culinaria. E' necessario puntare il dito su un'« educazione visiva » di tipo specificamente « alternativo » a quella dei « media » e dell'industria culturale, senza dimenticare che l'approccio diretto, e a contatto di mano, con l'arte contemporanea potrebbe essere un antidoto estremamente efficace. Scuola « diversa » non deve oggi significare preoccuparsi esclusivamente di aggiornare o sostituire in blocco metodi di lavoro e programmi ormai consunti. La scuola non ha certo bisogno di riforme piccole o grandi, ma di una rimodellazione radicale e globale a cui comunque gli attuali governi non intendono assolutamente arrivare. Ma, se mai, di procedere ad un'analisi critica severa che vada dalle premesse ai contenuti dell'insegnamento artistico, riconquistandone anche gli aspetti più verbali, sino a giungere al modo di porsi dello stesso insegnante innanzi ai giovani. Rapporto che non può certo più risolversi nel fatidico « dare » ma se mai in un rapporto continuo di interazione, visto che essi, nella stragrande

maggioranza, vanno acquistando progressivamente e inesorabilmente la mentalità dello spettatore distratto. Entro i limiti, ma cercando sempre anche di forzarli al massimo, e le possibilità che la società «affluente» concede all'Educazione Artistica, gli operatori culturali (e perché no sociali) hanno l'obbligo di intervenire, e ora il loro ruolo potrebbe essere centrale, nella configurazione di un «destino» culturale che ci coinvolge tutti. L'«estetico» è sul punto di perdere, anche per causa nostra, la base umanistica necessaria per una profonda affermazione creativa dei giovani, pertanto il caratteristico «manierismo» che si è infiltrato nell'insegnamento dell'Educazione Artistica deve essere un debito da estinguere al più presto, pena la fine del ruolo storico dell'Arte nella formazione dei giovani. L'arteriosclerosi mentale crea spazi per pericolosissimi opportunismi. Il conclave degli insegnanti fino ad ora non è riuscito ad opporre all'atrofia dello «spirito creativo» che delle finte soluzioni o delle stanche bandiere bianche. Se la scuola riuscisse a porsi come luogo per affrontare e chiarire, anche parzialmente, il problema individuo-ambiente-società, allora anche una sensibilità nuova nell'operare artistico potrebbe contribuire effettivamente a far cadere quella serie di steccati e preclusioni artificiali che hanno ormai provocato un nodo di confusione e di stanchezza che non sarà facile sciogliere. Ora anche le indicazioni che ci vengono da un semplice sondaggio fra gli alunni di due città, che non crediamo anomale, diventano una pericolosa diga da abbattere. Ci pare interessante intanto la posizione di coloro che oggi chiedono che scienze come la psicologia e l'antropologia culturale vengano applicate all'Educazione Artistica, non per operare soltanto quella mitica interdisciplinarietà che tutti sembrano volere ma di cui tutti hanno paura, ma per aprire anche nuove e più ampie prospettive di lavoro. Non ci nascondiamo che per ora, data la scarsa e lacunosa preparazione degli insegnanti (motivo non secondario della crisi dell'arte) di Educazione Artistica, nella situazione allarmante di una scuola sclerotizzata, l'uso di simili discipline si presta comunque più all'arricchimento di una più o meno corretta visione di insieme e a una lettura più pertinente dei problemi dell'arte contemporanea, che a una rivoluzione dei metodi di lavoro. L'Educazione Artistica, nella scuola italiana, come altre discipline, non sfugge sovente ad un marchio di stampo spiritualistico tipico della cultura borghese, così finisce per continuare a giocare un ruolo subalterno ad altre discipline, assolvendo ad una funzione che non le è propria e la costringe in panni ideologicamente reazionari. Ma evidentemente manca ancora in noi la coscienza che la scuola è la sola infrastruttura dinamica in cui la società può autocostruirsi e autodeterminarsi non gerarchicamente, e perciò essa è uno strumento indispensabile per far passare i nuovi processi di ricerca e operativi.

Indicazioni bibliografiche

a cura di Luciano Marziano

- E. Accatino, *Forma colore, segno*, Milano 1965.
 E. e O. Accatino, *La favola dell'arte*, Milano 1973.
 G.C. Argan, *Walter Gropius e la Bauhaus*, Torino 1951.
 M. Arnaboldi, E. Garbagnati, *Genesi della forma*, Padova 1971.
 R. Arnheim, *Arte e percezione visiva*, Milano 1962.
 A. Ascari, *Educazione artistica*, Milano 1972.
 R. Assunto, *L'educazione estetica*, in «Enciclopedia La Pedagogia», vol. I, Milano 1970, p. 83.
 A. Bacudot, *La créativité à l'école*, Paris 1969.
 P. Baldelli, *Comunicazione audiovisiva e Educazione*, Firenze 1969.
 A. Bassi, A. Santoni Rugiu, *Creatività e deprivazione artistica*, Firenze 1969.
 E. Becchi, *Creatività artistica nella scuola*, in «Scuola e Città», gennaio 1969.
 J. Bercy, *L'expression artistique e son contexte pédagogique*, Paris 1963.
 O. Biasini, *Scuola secondaria superiore - Ipotesi di riforma*, Roma 1972.
 P. Bonaiuto, *Indicazioni psicologiche per la didattica delle arti visive*, La Biennale di Venezia 1971.
 G. Calhoun, *Education Artistique, Formation Culturelle, Musée*, in «Revue», S.P.J. Liège, dicembre 1970.
 M. Calvesi, P. Parini, *L'immagine*, Firenze 1970, 3 voll.
 P. Casadei, G. Polo, *Il libro Garzanti dell'Educazione artistica*, Milano 1973.
 N. Caselli de Heche, *Arte y educación en la escuela*, Santa Fe 1963.
 G. Catalano, *Educazione estetica e arte infantile*, Roma 1960.
 Centro didattico nazionale, *Didattica dei musei e dei monumenti*, Roma 1967.
 A. Cropley, *La creatività*, Firenze 1972.
 J. Dean, *Art and Craft in the Primary School Today*, London 1970.
 F. De Bartolomeis, *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola infantile*, Firenze 1968.
 P. Della Pergola, *La scuola e il museo*, Roma 1967.
 Il Donatello - Guida all'istruzione artistica, Roma sd; 1972.
 E. Durkheim, *La sociologia e l'educazione*, Roma 1971.
 D. Field, *Change in art education*, London 1970.
 S. Fontanel-Bressart, *Education artistique e formation globale*, Paris 1971.
 E. Fulchignoni, *La moderna civiltà dell'immagine*, Roma 1964.
 R. Gloton, *L'art à l'école*, Paris 1965.
 C. Golfari, *Didattica dell'educazione artistica*, Brescia 1965.
 G. Gozzer, *L'istruzione professionale in Italia*, Roma 1968.
 I. Illich, *Descolarizzare la società*, Milano 1972.
 I. Kaufman, *Art and Education in Contemporary Culture*, New York 1966.
 K. Kowalski, *Praxis der Kunsterziehung, Didaktik und Methodik*, Stuttgart 1968.

- A.M. Landi, *Osservare ed esprimere*, Milano 1965.
 K.M. Lansing, *Art, Artists and Education*, New York 1969.
 L'Educazione artistica dans le monde, Venezia 1974.
 Z. Lindsay, *Learning about Shape*, London 1969.
 M. Luca, R. Kent, *Art education: strategies of teaching*, New York 1969.
 F.M., *L'insegnamento artistico in Italia*, Annali della Pubblica Istruzione, n. 8-9, Roma 1955.
 E. Mantovani, *Il mondo pittorico infantile*, Brescia 1964.
 D. Manzella, *Educationists and the evisceration of the visual arts*, Pennsylvania 1964.
 A. Marcolli, *Teoria del campo. Corso d'educazione della visione*, Firenze 1962.
 I. Marinoff, *In der Schule der Kunst. Die aesthetische Erziehung des Menschen in unserer Zeit*, Basel Wien 1964.
 S. McDonald, *The history and philosophy of art education*, London 1970.
 Mc Winnie, *The problems of structure in art Education*, in «British Journal of Aesthetics», giugno 1966.
 C. Meo-Fiorot, *Il centro d'arte dei bambini e dei ragazzi a Loreggia. Note su un'esperienza didattica*, Treviso 1967.
 G. Nonveiller, *Didattica dell'educazione artistica*, Treviso 1972.
 F. Palmer, *Art and the young adolescent*, New York 1970.
 R. Pane, *Avanguardia e insegnamento artistico*, in «Cultura e Scuola», n. 6, dicembre 1962-febbraio 1963.
 G. Pappas, *Concepts in art and education*, New York 1970.
 E. Pedrocchi, *I problemi dell'istruzione artistica*, in «Cultura e Scuola», n. 15, 1966.
 C. Perucci, R. Hettener, *Mi esprimo con l'arte*, Firenze 1967.
 D. Plaskov, *Art with Children*, London 1971.
 P. Prini, *L'arte come esigenza del fanciullo*, Roma 1965.
 H. Read, *Educare con l'arte*, Milano.
 Y. Roger, *La créativité à l'école et les activités artistiques*, Bruxelles 1971.
 K. Rowland, *Learning to see*, London 1968-71.
 F. Schiller, *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, Firenze 1970.
 K. Schwerdtfeger, *Bildende Kunst und Schule*, Hannover 1957.
 F.R. Schwartz, *Structure and potential in art education* Blaisdell pub. 1970.
 A. Stern, *Entre éducateurs. Réflexions sur l'éducation artistique*, Paris 1957.
 E. Tainmont, *Esthétique positive. Education ordonnée des facultés critiques et créatives*, Bruxelles 1967.
 M. Tardy, *Le Professeur et les images*, Paris 1967.
 R. Titone, *L'insegnamento delle materie linguistiche e artistiche*, Zurich 1963.
 Vari, *Arte e didattica*, in «La Biennale», n. 67-68, dicembre 1971.
 Vari, *Atti del Convegno regionale di studio sull'educazione artistica nella scuola elementare e media*, Muggia 1966.

Arnaldo Pomodoro

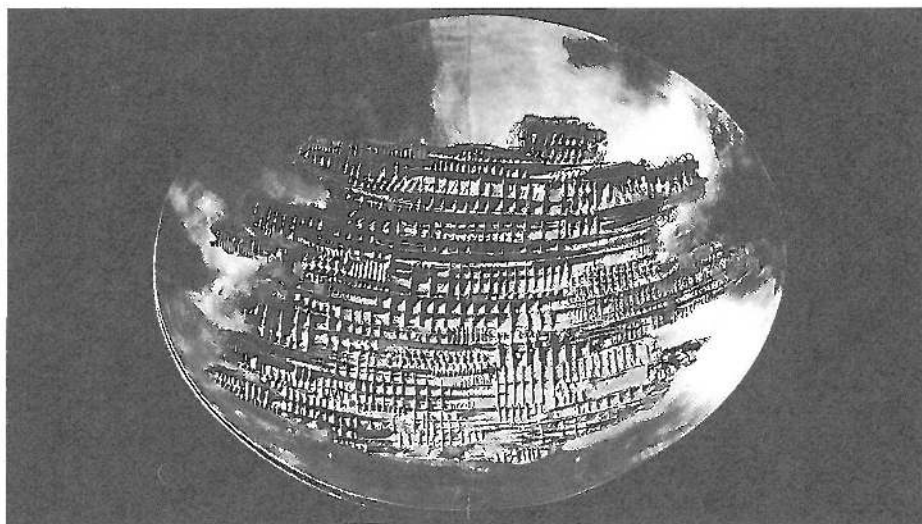
di Renzo Beltrame

Alla Rotonda della Besana, organizzata dal Comune, è stata ordinata una vasta antologica di Arnaldo Pomodoro: davano vita alla rassegna una settantina di sculture scaglionate lungo tutto l'arco della produzione dell'artista, dal '55 sino alle opere più recenti. Con una scelta saldissima, al limite impictosa, che ha dato la preferenza ai lavori di grande formato, dove certe sottigliezze e preziosità del Pomodoro orafo sono interamente assorbite nel contesto dell'opera, e con una ambientazione parte all'interno (Sottsass) e parte nel giardino circostante che permetteva condizioni di fruizione decisamente ottimali, si è inteso offrire una vera e propria occasione per ripensare all'opera di Arnaldo Pomodoro nel suo insieme, l'indispensabile premessa per poter tentare un discorso sul suo significato e sulla sua collocazione nell'odierno panorama artistico. Ed è quanto cercherò di fare in questa nota, dando per scontata la straordinaria completezza formale di queste sculture, un carattere, del resto, sempre presente nelle opere di Pomodoro tanto da far inclinare a volte ad una lettura estetizzante del suo lavoro. Ma tale tipo di lettura, anche volendo, difficilmente potrebbe prendere il sopravvento in questa mostra; quando una scultura ha le dimensioni di *Sfera grande* (1966-67) o di *Grande disco* (1966-73) non vi è sottigliezza formale che valga da sola a salvarla: l'autore, come qui, ha da dirci qualcosa che ci tocca nel vivo, o l'opera risulterebbe unicamente gigantesca. È proprio dall'incontro con queste due opere, all'ingresso nel giardino, un incontro accattivante e inquietante insieme per la strana commistione di ancestrale e di attuale che esse presentano, prende l'avvio una curiosità pungente di penetrare nel mondo di questo artista. Una curiosità che si acuisce percorrendo la mostra, perché vi è come una frattura, una brusca svolta che si colloca negli anni attorno al '60 e che fa quasi da spartiacque tra due momenti dell'opera di Pomodoro; l'esperienza del primo periodo ha un peso preciso su ciò che segue, ma avvertiamo che l'interesse dell'artista si è volto in una direzione diversa, che ha mutato oggetto. Negli anni tra il '55 e il '58 l'originalità del contributo di Arnaldo Pomodoro è piuttosto nel modo di declinare e di tradurre nelle opere un patrimonio di idee e un atteggiamento spirituale presenti nell'arte europea, anche se relativamente nuovi per l'area italiana, e che sono stati catalogati globalmente sotto la denominazione di Informale. Ma è una partecipazione che diviene progressivamente problematica. *Tempo fermo* (1957) è quasi una meditazione su Fontana, e così lucida da anticiparne

in qualche misura le prime « Attese »; *L'inizio del tempo* e *La farfalla del tempo* (entrambe del 1958) corrono parallele ai primi « Ferri » di Burri, ma dichiarano soprattutto esplicito il ricorso a una iconologia che, anche se mutuata da astratte teorie cosmogoniche, le pone decisamente fuori dall'area informale. Il gioco sottile degli interscambi tra i due Pomodoro, Burri e Fontana in questi anni è uno dei momenti più interessanti, anche se non molto esplorati, della storia recente dell'arte italiana, perché segna l'urgenza di una nuova *krisis* dopo quella sull'arte come « scienza europea » a cui Argan ha ricondotto l'Informale. Alle radici dell'Informale era individuabile una contrapposizione sul piano dei valori dal vissuto al pensato, una contrapposizione motivata storicamente da una recisa opposizione e da una profonda sfiducia in un tipo di razionalismo che vedeva l'intervento dell'uomo nel mondo come una imposizione di modelli preformati e sprigionanti da una teoria storica e generale. Ma proprio perché l'opposizione scaturiva più dal rifiuto degli effetti che da un'analisi delle cause remote, le varie correnti finivano col proporre del vissuto una visione decisamente riduttiva, con mutilazioni che apparivano non solo ingiustificate, ma in molti casi dannose. La motivazione per me più valida delle opere di Arnaldo Pomodoro negli anni tra il '57 e il '59/60 è proprio quella di riaffermare che nella vita degli uomini ha posto anche il pensiero e che questo può tornare utile ad esercitarsi sui fatti esterni. Limitando il vissuto al dominio della propria sensibilità e dei propri conflitti interiori si correva il rischio di condurre l'arte ad esprimere un

rovello introspettivo, una autovivisezione più o meno a caldo i cui esiti, se pure potevano valere a giustificazione dell'uomo artista, avevano anche implicito quale punto di caduta estremo l'uomo senza qualità dell'omonimo romanzo di Musil. Per Pomodoro, invece, questi conflitti valgono piuttosto a rendere intellettualmente più acuta l'analisi dei fatti esterni e nello stesso tempo ad impedire che essa diventi troppo impersonale e distaccata, ad evitare che scada in una pura esercitazione dialettica dove ogni spinta ad intervenire sui fatti, a modificarli, è ormai spenta. Lo possiamo vedere già in *Colonna del viaggiatore* (1959/60) che segna un primo raggiungimento da parte dell'artista di un equilibrio che sarà suo sino alle opere più tarde. Che a catalizzarla possa essere stata una meditazione sul lavoro di Brancusi è probabile, ma il frutto più alto di questa meditazione è per me un'altra *Colonna del viaggiatore*, quella in acciaio del '62. La capacità di chiudere il senso di un tempo cosmico entro una forma semplice tocca qui una vetta altissima; di fronte a questa colonna alta e solitaria, che apre a libro le sue strane dentellature ritorna anche per noi il silenzio: è un incontro col sacro, un sacro visto con gli occhi laici della moderna antropologia, ma di cui, proprio per questo, è riproposto anche quell'impasto di inconfondibilità e di potenza sopra-naturale che lo ha caratterizzato nei secoli. E se la splendida decisione dell'opera attenua qui un atteggiamento dialettico di Pomodoro, questo si manifesta appieno in altri lavori, tra cui sceglierei ad esempio *Tavola della memoria* (1959-65). La dialettica dell'artista si manifesta qui nella contrapposizione tra la struttura visiva d'insieme regolata e monumentale, chiaramente derivata dall'interno di un calcolatore, la macchina-simbolo del tempo nostro, e il senso di disfacimento, di rotto, che sprigiona dalle dentellature disordinate e dagli oggetti metallici contorti e spezzati presenti nei vari tasselli. Si aggiungano ancora la traduzione,

A. Pomodoro, *Scultura*.



ottenuta nella scultura dall'affacciarsi di forme ora piane — quasi scatole chiuse — ora aperte, di quel senso di misterioso che si prova di fronte ad una macchina il cui lavoro velocissimo ha come cortispettivo visivo l'immobilità più assoluta, aspetto a cui fa da contrappunto una sorta di impassibile ottusità che emerge dalle file ordinate di elementi uguali ed equidistanti nella parte bassa dei pannelli. Il tema è ricchissimo poiché, oltre all'antitesi tra uomo e macchina, tra l'agire umano e l'agire delegato all'impassibilità fredda, distaccata ed ottusa della macchina, lo scultore individua qui il trapassare dal mito primitivo al mito moderno di una eguale valenza mitica e in qualche modo iniziatica. E' la stessa che fece avvertire inizialmente come magiche le forze gravitazionali di Newton perché abbandonavano lo schema rassicurante di una azione che si poteva seguire con gli occhi, nello sforzo di chi agisce o nel movimento di un oggetto, sostituendolo con uno, pressoché interamente di pensiero, in cui l'agente non lascia cogliere su di sé modificazioni appariscenti. E' un tema che ritroviamo ancora vivissimo ne *Il grande ascolto* (1967-68) e che nell'opera di Pomodoro non ha meno importanza delle componenti più spiccatamente sociologiche. Il suo, del resto, è un discorso che scava sempre in profondità, lucidamente, come nella serie dei *Rotanti* (1966-69), quando contrappone agli sguardi che aprono sull'interno la semplicità geometrica della forma esterna, la sua funzionalità derivata dalla meccanica delle macchine ed anche una certa ordinata serialità delle dentellature. Per quanto possa sembrare a prima vista paradossale la scultura di Pomodoro non è una contestazione della macchina e della moderna tecnologia, è piuttosto una sottile indagine dialettica dei molti risvolti di questo fenomeno, tipico del nostro tempo, ma che trascina con sé, metamorfosati, anche aspetti del lontano pensiero mitico. Resta forse un dubbio uscendo dalla mostra; l'artista scava, indaga, rende esplicite le varie componenti del nostro *animus*, ma sembra concludere problematicamente o, meglio, sembra non volerci dire con altrettanta chiarezza le sue scelte per il futuro. Ma non si gridi allo scandalo. Il nostro tempo eredita dalla componente laica del pensiero illuminista il problema di fondare per via di ragione anche i fini ultimi della nostra storia. La reazione all'informale, alla crisi dell'arte come « scienza europea », è all'insegna di una volontà di continuare ad operare nel mondo; che il primo e più appariscente frutto sia una dialettica profonda, coraggiosa e disincantata non può stupire: è la premessa, sentita necessaria, delle nostre scelte. Del resto in Arnaldo Pomodoro vi è, e si veda lo sveltare lucido dell'acciaio in *Cono tronco* (1973) o in *Scultura in onore dei caduti per la Resistenza* (1971), una fiducia nell'intelligenza e nella volontà dell'uomo che va oltre il problematicismo e che lo fa profondamente e radicalmente europeo.

Galleria Civica di Torino

Pinot Gallizio

di Renato Barilli

La Galleria Civica di Torino ha adempiuto a un compito di estrema utilità commemorando la complessa figura di Pinot Gallizio. Bisogna essere grati alla curatrice della mostra e del catalogo Mirella Bandini, che ha tracciato un puntuale percorso dell'artista (preceduto da una precisa introduzione di Aldo Passoni) esaminandone con pari attenzione sia le opere sia gli scritti e i documenti teorici, raccolti in abbondante numero. E' importante sottolineare questa doppia pista di interessi, perché se assunto sull'unico piano delle opere, dei risultati racchiusi tra i quattro legni di un telaio, Pinot Gallizio non potrebbe andare molto lontano. Il pittore è certo esuberante, generoso, ma non di prim'ordine: facilmente collocabile a rimorchio del gruppo Cobra, e in particolar modo del suo grande amico Jorn; o iscrivibile nella schiera degli informali di complemento che riempiono gli anni 50 sull'intera scena internazionale, mescolando furori materici e sfasciismi espressionisti-surrealisti. Ma sarebbe gravemente improprio misurare Pinot Gallizio sul metro dei soli risultati artistici, attenderlo al varco dell'opera, intesa come qualcosa di « separato » dall'ambiente, anche attraverso la delimitazione materiale fornita dal telaio o dalla cornice. Del resto, accanto alle tele il Museo di Torino si affrettava a presentare anche i rotoli illimitati di « pittura industriale », o la *Caverna dell'antimateria*, nonché una larga documentazione di manifesti, scritti, proclami. E in questo caso è vero più che mai che la riflessione teorica o di poetica si fa parte integrante dell'opera, quando addirittura non la preceda e la superi acquistando maggiore incidenza e diffusione. Ed è anche nella natura degli interventi teorici andare al di là della portata individuale, stringere allacciamenti con altri individui in un fervido clima di gruppo. Pinot Gallizio ha prontamente aderito a una tale esigenza di ricerca collettiva, cosicché i suoi apporti confluiscono in un quadro più vasto, e la sua stessa storia si unisce inestricabilmente con eventi che recano la firma di altri. Ricordiamone almeno due tra i principali: 1953, Jorn firma il proclama di un Bauhaus immaginista; 1957, G.E. Debord stende a Parigi il manifesto situazionista. Eventi, questi, fisicamente estranei all'operato di Pinot Gallizio, eppure idealmente interni al suo percorso di cui costituiscono il trampolino di lancio. Ma certo il guizzo finale, la maturazione ultima è tutta sua, e viene nel '59 con il *Manifesto della pittura industriale*, redatto ad Alba, il luogo di provincia, l'ancoraggio ostinatamente terragno, concentrato rispetto alle grandi rotte inter-

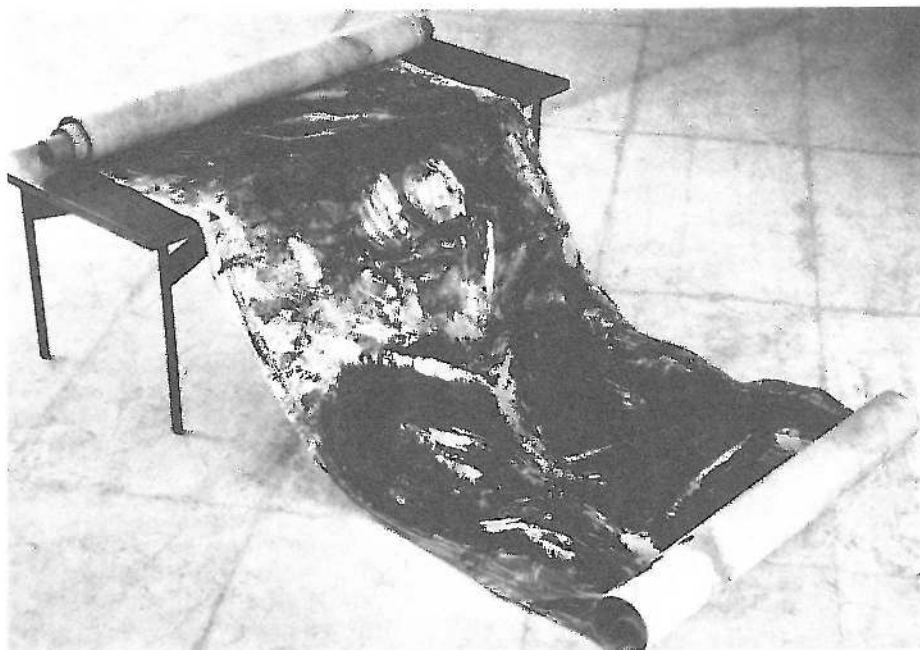
nazionali, che il nostro « operatore » si propone di imporre all'attenzione di tutti, già consapevole del fatto, poi teorizzato da McLuhan, che in una civiltà elettronica come quella in cui viviamo il centro è ormai dappertutto. E il Manifesto stesso è un mirabile anticipo delle idee appunto di McLuhan, o di Marcuse, o del Maggio francese, di tutte le utopie-profezie di una società estetica auspicata sulla base di un serrato esame della tecnologia contemporanea e delle sue potenzialità liberatorie.

Quali i grandi motivi teorici agitati con felice sicurezza da Pinot Gallizio? Si parte dall'esigenza che l'arte miri alla ricerca del nuovo, a un potere di choc, di stupefazione continua, di sconfitta di ogni routine. Lode, quindi, dell'asimmetria contro la prevedibilità e regolarità; dello spreco, del potlach, del consumo antieconomico, contro i calcoli striminziti del funzionalismo e la troppo saggia amministrazione delle forze. Idee non inedite, si dirà subito, ma che lo diventano, se si prende in considerazione la svolta fondamentale che ad esse imprime una pittura non per nulla autoproclamatasi « industriale ». Se finora il « nuovo », il potlach ecc. si davano in un'aura di eccezionalità aristocratica, apparendo quindi riservati a pochi privilegiati, grazie ai procedimenti industriali potranno invece essere estesi all'infinito, e quindi anche democratizzati. Una volta tanto l'inflazione (del prodotto artistico, nella fattispecie) si rivela come un fatto salutare, perché abbassa il quoziente di preziosità dell'arte, la rende più fruibile, o ancor prima più fattibile: tutti possono fare arte, adottando le tecniche semi-automatiche con cui Pinot Gallizio insegna a ricoprire metri e metri di tela; o se qualcuno avrà ancora delle remore a partecipare all'enorme festa popolare del produrre arte, potrà almeno accedere a un suo largo consumo, perché di quegli stessi rotoli nulla vieterà di fare un uso liberale distribuentoli a pezzi e a scampoli.

E' evidente un certo limite di tipo « belle arti » nel voler partire ancora dalla tela, seppur inflazionata attraverso un'illimitata estensione quantitativa. E del resto fu questo il preciso limite storico di tutto l'Informale, sconfinatamente libero nel repertorio degli interventi, ma pur sempre ancorato all'idea di un supporto piatto da animare illusoriamente. Eppure la teoria di Pinot Gallizio è piena di spunti che vanno oltre questa necessità di un riporto o trascrizione su superficie: soprattutto quando predica la necessità di acquisire e tutelare l'evento, la temporalità del vivere, e perfino una sua condizione sociale estranea a ogni inse-

diamento stabile — condizione di perpetuo nomadismo. La Bandini ci ricorda molto a proposito che il nostro artista, in qualità di assessore del centro-eccentrico di Alba protestasse sempre il diritto di libero passaggio delle carovane tzigane. Come non ricordare a sua volta l'illuminata profezia McLuhanesca per cui, in virtù del passaggio dall'era della macchina a quella dell'elettronica, siamo destinati ad accantonare la civiltà dei piantatori per ritrovare quella nomadica dei raccoglitori (di informazioni)?

Gli scritti, o più ancora la prassi totalizzante di Pinot Gallizio meriterebbero un ben più circostanziale passo analitico. Ma limitiamoci per il momento a qualche rapida conclusione. 1) Il percorso coerente che giunge ad essi (passando per il Bauhaus immaginista di Jorn e il situazionismo di Debord) si rivela anche come l'asse portante di una vera e propria ideologia dell'Informale, o della ricerca di punta degli anni 50. Poteva sembrare finora che l'Informale si fosse esaurito in alcune grandi personalità negate ad ogni organizzazione teorica in proprio e più ancora collettiva: nichilisti fiammeggianti, anarchici distruttivi. Le teorie di Pinot Gallizio dimostrano che non è affatto così, o che almeno l'anarchia informale è passibile di una qualche organizzazione, può allargarsi a progetto di vita sociale, investendo i problemi dell'*habitat*, del costume, del rapporto tra lavoro e tempo libero. 2) Emergono inoltre i legami retrospettivi col futurismo e col dadaismo (Pinot Gallizio era amico di Farfa e di Mino Rosso). Del futurismo viene ripresa l'idea fondamentale che la macchina, o più propriamente la tecnologia abbia un'incidenza decisiva, e in senso liberatorio. Ma di esso si deve lamentare (è in particolare Debord che lo fa molto lucidamente) una caduta macchinista, vale a dire una concezione della macchina appesantita e chiusa in un assetto rigido, così da contrastare col suo stesso potenziale energetico, impedendole di erogare velocità e cariche «eventiche». E ancora, i futuristi così come i dadaisti, se ben compresero il salto di qualità insito nel nuovo universo industriale, ne ignorarono però il connesso fattore della quantità: non seppero cioè approfondire a piene mani, e con intento popolare-democratico, la liberazione estetica resa possibile dai nuovi procedimenti industriali; questa restò appannaggio di pochi individui d'élite, posti in grave scontro frontale con i gusti delle masse. La «pittura industriale» invece, facendo tesoro delle varie poetiche informali, sa acquisire saldamente la quantità: è questo, come ci è già avvenuto di osservare altre volte, il grande titolo di merito dell'Informale in sede storica: approfondire a piene mani la materia, distribuire in larga dose l'evento, attivare la sensorialità in misura senza pari. 3) Anch'esso però cadde in un limite «artistico», in quanto si mosse pur sempre a livello di «tela dipinta», e come si è visto, neppure la «pittura industriale» si salva del tutto da tale *impasse*. Inol-



P. Gallizio, *Rotolo di pittura industriale*, 1958.

tre sussiste una certa contraddizione tra il proposito di un produrre quantificato-industriale, e i risultati troppo golosamente vischiosi-tellurici ispirati a un culto dei valori naturali a scapito di tutto ciò che mostra un intervento del calcolo e del progetto umano. Di qui la necessità di tutto il ciclo degli anni 60-70, dagli *happening* all'arte povera e Land Art e Body Art, che: a) esce dalla «tela dipinta», o in genere dalle istituzioni artistiche del quadro, della pittura ecc., raggiungendo un'estrema libertà d'intervento; b) concilia lo spontaneismo naturale-esistenziale con una tecnologia, che certo non si presenta più nei superati panni macchinisti-funzionalisti cari al futurismo e al Bauhaus storico.

Non è un caso che proprio a Torino, e non altrove in Italia, decollino certi avvenimenti tipici di questo recente ciclo, primo fra tutti l'uso liberatorio, «nomadico», eventico del neon proposto da Merz. Ed è sempre la Bandini che, raccogliendo interviste, propone una cucitura tra l'informale «caldo» di Pinot Gallizio e quello «freddo» di anni a noi più vicini. Ma ritornando a un interesse storico, resta da dire che forse indagando in altri centri-eccentrici della provincia italiana si potrebbero trovare taluni nuclei, più timidi e modesti, di quello stesso Bauhaus immaginista o Laboratorio situazionista luminosamente impiantato ad Alba dalla fede esuberante di Pinot Gallizio.

Museo Civico di Bologna

Severo Pozzati

di Rossana Bossaglia

La mostra ha suscitato polemiche e discussioni, e in realtà è stata una mostra curiosa, qua e là ambigua, insieme azzardata e reticente. Ma va messo nel conto che Solmi, cui spetta la presentazione (e vi ha espresso le sue personali perplessità e cautele) ha mandato in porto un'impresa le cui basi erano state gettate da Arcangeli, e dunque troncata da quella morte repentina. Arcangeli, a sua volta, secondo le dichiarazioni riportate da Anceschi nel catalogo, intendeva proporre, con la mo-

stra stessa, una verifica dell'ipotesi interpretativa avanzata da Ragghianti in due noti saggi: di un Pozzati esponente dell'avanzata cultura pittorica bolognese nell'immediato primo anteguerra, iniziatore di una corrente anti-futurista che avrebbe dato i suoi frutti più tardi. Su premesse tanto difficili e intricate, sono giustificati alcuni vistosi difetti della mostra: e soprattutto di non aver potuto, o saputo, prender partito sulla questione delle date non tranquillanti dei quadri

giovani: quadri che testimoniarebbero il precoce allineamento di Pozzati sul fronte di un cézannismo quasi integrale e di un neoprimitivismo in linea più con Permeke e Derain, per intenderci, che non con i « naïfs » bambineggianti. Non so del resto come si sarebbe potuto venire a capo della questione se non prendendo atto sulla parola delle dichiarazioni del pittore stesso: dal momento che fino al 1928, come Solmi ricorda nel catalogo, egli non ha mai esposto opere pittoriche e che su quanto aveva dipinto prima le testimonianze sono vaghe e generiche.

Il visitatore ha potuto comunque vedere una serie di quadri, tra quelli di datazione più antica, assai disuguali per qualità, con pezzi bellissimi (il famoso inquietante *Albero viola*) e altri, datati agli stessi anni, decisamente mediocri. Per i confronti con la contemporanea arte italiana, ha potuto notare, oltre ai rapporti con il gruppetto di bolognesi con cui l'artista lavorava ed espose sculture a Bologna nel 1914 (Morandi, Licini, Vespignani, Bacchelli), altri contatti interessanti: la bella scultura intitolata *Mia madre*, datata al '15, è nel clima della scultura coetanea, o appena precedente, di Roberto Melli; più tardi (1930) si sente Marussig.

Certo vi è da dolersi che l'artista, il quale come scultore aveva vinto il premio nazionale per le Accademie di Belle Arti nel 1913, non abbia avuto la possibilità di coltivare questa sua reale vocazione; anche se proprio nel terreno amarognolo delle ambizioni conculcate getterà seme, a Parigi, quella stupefacente attività di cartellonista con la quale, assieme a Cassandre, egli rinnoverà in senso « novecentesco » — ossia, anti « art-déco » — il cartellonismo francese.

La strada attraverso la quale Pozzati, divenuto Sepo, è arrivato suo malgrado a farsi lo stile pubblicitario che ne ha decretato la fama, è ricca di riferimenti culturali: e molti van ricercati in quel secessionismo bolognese di cui fu esponente. Non si dimentichi a questo proposito — giacché ho visto che non se ne fa mai menzione — come a Bologna nei primi anni del Novecento, in piena età Liberty, fossero attivi e felicemente produttivi un gruppo di grafici (quelli della scuderia Chappuis) di notevole qualità e prontezza di gusto: citati appunto come « scuola bolognese » nelle pubblicazioni aggiornate del tempo; c'era dunque una specifica tradizione locale. Che poi lo stile di Sepo sia andato ben oltre quelle premesse, con il fecondo trapianto in terra francese, va segnato all'attivo della sua ricettività intelligente, capace di ridurre i simboli futuristi, cubisti e persino surrealisti (si pensi ad Arp!) a una sigla dura, secca, acuta, di impeccabile chiarezza. E di tanto fascino, alla mostra stessa, da farci rimpiangere che non vi sia stato dedicato un capitolo all'influsso che il cartellonismo di Sepo ha avuto su tutta una generazione di artisti pubblicitari, anche italiani: insegnando a rinnovarsi persino all'italo-francese Cappiello.

Museo Poldi Pezzoli

Ennio Morlotti

di Marisa Vescovo

Ancora una volta Milano rimane debitrice verso Ennio Morlotti di una vera mostra antologica. Infatti la rassegna voluta dall'Assessorato Regionale alla Cultura e trasferita dalla Accademia Carrara di Bergamo nelle sale del Museo Poldi Pezzoli, presenta circa 90 fra pastelli e disegni, che se pur scelti con sottile intenzione e parsimonioso calcolo, non possono ovviamente renderci, come avremmo desiderato, la misura storica e poetica di questo ultimo e autentico « gran lombardo ». Moltissimi sono stati sino ad ora gli scritti dedicati a Morlotti, e a questo proposito non possiamo non riallacciarsi a quell'acuto discorso che Flavio Caroli ha rilanciato recentemente a pieni polmoni dalle pagine del « Corriere della Sera ». Caroli giustamente davanti alla « rugosa realtà » di questi fogli (ci riferiamo soprattutto ai pastelli) — in cui scorre lentamente e torbidamente, in un tempo autobiografico, un flusso vitale al confine tra l'ardere e il morire — ha sentito la necessità di disertare i « topoi » classici della critica morlottiana per indagare più a fondo il rapporto, voluto o casuale non importa, tra la poetica pavese largamente anticipatrice di certi umori (siamo circa nel '40) e le motivazioni culturali e storiche che dettero vita alla pittura neo-naturalista (o naturalismo astratto per altri) nella valle padana e a quella di Morlotti in particolare, all'albeggiare del '51-'54. Pur essendo pienamente convinti che ci siano nessi non trascurabili tra le lacerazioni morali e conoscitive del « piemontese » e del « lombardo », crediamo soprattutto che la calvinistica introversione di Pavese, sempre sublimata in solitudine esistenziale, nutrita di umori vichiani ma anche di letture americane, si estrinsechi in un « nucleo mitico » che è ribaltamento letterario delle sue più remote figurazioni personali. Il « ritorno » a quei primordi, che poi sono in tutti noi, lento e faticato cammino verso l'infanzia, può trovare nella morlottiana presa di coscienza del mondo come metafora della nostra uterina e dolorosa presenza nella materia un interessante, ma solo parziale, punto d'incontro. Non è un caso che nei suoi scritti Pavese evochi così frequentemente « la » collina o « la » città, magari rinverginata dalla memoria e tradotte in mito, mentre nei suoi oli e nei pastelli Morlotti si immerge nel pulsar di « un » paesaggio o si abbraccia ad « un » torso umano che sono soltanto stratificazioni di « un » angoscia passata, e nello stesso tempo grembo di tutti i possibili amori ed orrori. Non dimentichiamo che Morlotti, in una nazione non ancora uscita da un clima di autarchia e



E. Morlotti, *Nudo*, 1973.

di controriforma, si è golosamente nutrito di quella cultura europea che ebbe come antenati Courbet e Cézanne, e poi passando per le temperature alte di Sartre, Camus, Dylan Thomas, Joyce, Céline, De Stael, Wols, Dubuffet, Fautrier, Bacon, Burri, è arrivato a quelle più « nostrane » di Pavese e Vittorini.

Purtroppo non abbiamo spazio per accennare anche ai temi fenogliani che potrebbero certo fornire altri spunti, e non marginali, al discorso.

Poetiche queste pronte ad autodistruggersi per salvarsi ma che non sdegnarono di scendere, attraverso i passi, in valle padana per sostanzialsi ed integrarsi agli umori gravi ed asmatici di una Lombardia rustica e ancora legata ad un romanticismo, per non dire arcaismo medioevale e rinascimentale, che trovava nel naturalismo il segno più vero di una « resistenza » opaca e patinata come le pietre delle sue cattedrali romaniche. Il naturalismo morlottiano, che è soprattutto rabbiosa ed insoddisfatta ricerca di realtà, che nasce anche, non vogliamo ignorarlo, dalle viscere ancor calde di un'etica borromea di cui non ha voluto del tutto cancellare le regole e le radici. Perciò la rivoluzione autentica di Morlotti, che non ha mai voltato le spalle alla lotta, è consistita, e consiste tuttora, nello sprofondare le braccia nello sterco e nella terra melmosa, nella carne densa di tutti gli odori, per attivare un mondo materiale e storico di cui è riuscito a far saltare in parte i contorni corrosi ed oppressivi.

Dipingere o disegnare gli acquitrini, le boscaglie, gli argini verdibruni, le erbe alte in riva ai lenti fiumi lombardi carichi di lontane tristezze, significa calarsi nel divenire delle cose, nel ciclo delle stagioni, nei mutamenti di una terra di un colore morente ma ancora acceso, trasferendo sulla tela o sul foglio un processo d'esistenza in cui si avverte, sempre più estenuata, una partecipazione umana alla sostanza carnale del mondo nella sua materica tattilità e nel suo più allarmante sensismo. La scena naturale densa di pietose mordidezze diventa un fondale sul quale agiscono in modo ascoltabile un « eidos » torbidamente emotivo ed un « eros » sottilmente malato. Eros che a differenza di quello pavesiano tutto mentale, e rattenuto — e voluto come rigurgito e sovversione del moralismo e dell'introspezione tipici della provincia —, è sentito come desiderio di conquista biologica, di orgia di energia, di accumulo, fecondazione, fermentazione, contaminazione e poi come un sommesso soliloquio che è anche attesa paziente della morte che avanza. La forza di Morlotti sta dunque nel non nascondere il testardo proposito di realizzare una parlata « bassa », fitta di entità primordiali dove il « mistero » sta al posto del 'mito' (pavesiano), e ferma ad una manifestazione prevalentemente fisiologica ed organica, dove l'organico (di timbro battagliano) sta ad indicare la « carne » come centro di tutte le spinte vitali, non disgiunta però da un vago e laico sospetto di « peccato » (si pensi a certe opere del Cerano viste recentemente). Il colore nel suo magmatico e colante spessore che gioca con intrisismi allusivamente polivalenti, ma si lascia incidere da violenti e sapienti colpi di spatola per mettere direttamente a nudo il grido rauco della carne che rabbrivisce febbrilmente alla tagliente penetrazione della luce. Non è casuale dunque l'insistenza con cui il pittore lombardo si scontra coi suoi « nudi », sdegnosi telamoni scolpiti nella cenere rosa (e in questa mostra ce ne sono di bellissimi), o progenitrici universali devastate dal furore e dall'incapacità a concedersi, con cui cerca di dar conto di come un corpo umano possa diventare un'immagine su cui concentrare e organizzare gli impulsi più intimi e totalizzanti riproponendoli come forme ferite del proprio « esserci ». La grafia rapida e appuntita, tipica di questi fogli, iscrive sul piano una trama di segni rigidi e veloci che si intrecciano per sostenere la marca montante del colore e della materia. Tutto viene inchiodato rabbiosamente da un segno nero e rugginoso che trafigge ciò che incontra indifferente alla pulsante agonia della materia imprigionata. Ma questo brutale sistema di segni si arresta sempre improvvisamente come al limite di un pauroso baratro, e dopo un momento di pausa, ritorna con rinnovata voluttà a sfiorarlo come per tentare sordamente quel « nulla » di morte che sta oltre gli argini di quella notturnità cupa e insondabile.

Palazzo Grassi a Venezia

Rodolfo Aricò

di Gianni Contessi

A palazzo Grassi, a Venezia, una mostra antologica di Rodolfo Aricò. Palazzo Grassi, sede del Centro delle arti e del costume, non è certo nuovo ad iniziative culturali qualificate, anche se si deve rilevare che finora tali iniziative (da Campo Vitale alle mostre di Jorn, Baj e Scanavino) non hanno seguito una linea organica. Spiace inoltre che una rassegna pulita e calibrata come questa dedicata ad Aricò e curata da Roberto Sanesi, non abbia avuto la pubblicità che avrebbe meritato.

Finora, malgrado sia un artista noto ed apprezzato (il suo valore è fuori discussione), Aricò non ha avuto la « sistemazione » (anche a livello critico) che gli compete. Negli anni 68-70 di Aricò si parlava moltissimo; in seguito se ne è parlato molto di meno. Se si scorre il suo curriculum si vede che inspiegabilmente ha fatto soltanto una mostra all'estero, a Chicago. Poi, niente di speciale. Inoltre, senza per questo voler far apparire Aricò una vittima dell'incomprensione, va rilevato come spesso si sia equivocato sul reale significato della sua opera, certo fra le più interessanti, serie ed intelligenti dell'arte italiana contemporanea.

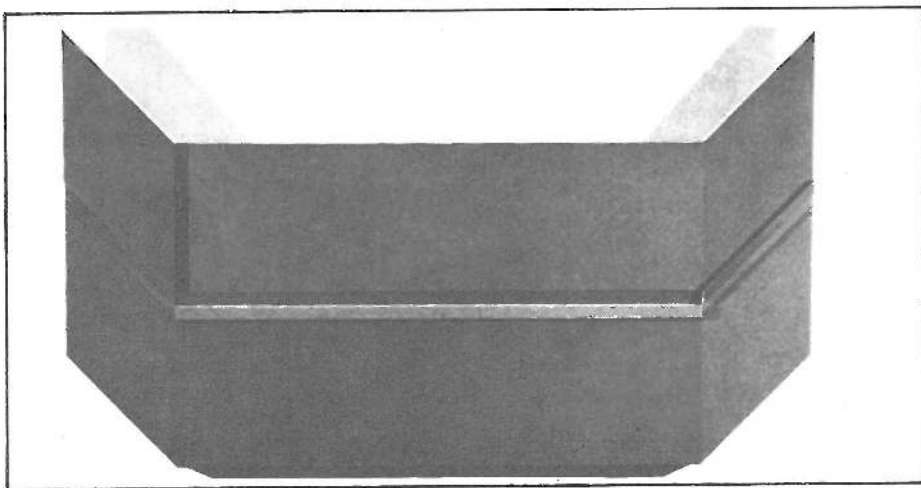
Il motivo degli equivoci soltanto in parte va ascritto alla particolare natura del lavoro di Aricò, in bilico fra motivazioni diverse, fra pittura, scultura e architettura. Il fatto che negli ultimi due anni, nel quadro del boom della pittura (della cosiddetta « nuova pittura ») più di una volta si siano volute inserire le tele sagomate di questo artista fra i quadri di autori come Battaglia, Verna, Griffa, Pirelli, Olivieri o Gastini, a mio avviso si è rivelata operazione non pertinente.

E la cosa appare chiara ove solo si pensi alle motivazioni profondamente diverse che caratterizzano il lavoro di Aricò, così legato — anche se in maniera particolare — al mondo dell'« immagine ». Ovvio conseguenza di questo tipo di lettura, il privilegiare un dato del lavoro di Aricò come il colore, a mio avviso non determinante, anche se certo non trascurabile. E come potrebbe, del resto, essendo Aricò, prima di tutto, un pittore? Evidentemente non si può istituire un parallelo fra il sensibilibismo coloristico — poniamo — di Battaglia od Olivieri e le superfici meccanicamente (non dimentichiamolo) pigmentate di Aricò. Per le quali il colore rappresenta un semplice mezzo, adoperato in funzione dell'elemento costruttivo globale, e non un fine, dotato di forza e significato suoi propri e tale, addirittura, da divenire il fatto centrale della pittura o, anzi, la pittura (o il quadro, se si preferisce).

Roberto Sanesi ha curato la mostra con molta ocularità, evitando di farle assumere l'aspetto monumentale di una classica manifestazione celebrativa. Le opere esposte non si spingono indietro oltre il 1966, ed è giusto che sia così. Aricò è nato nel 1930, ma soltanto alla metà degli anni Sessanta ha precisato gli obiettivi del suo lavoro. E dico questo senza voler misconoscere la sua opera immediatamente precedente, quella squisitamente pittorica.

Aricò ha studiato architettura e non a caso. L'architettura per lui è un preciso interesse, addirittura un amore. A palazzo Grassi si sono potute vedere opere che dimostrano quanto poco questo artista italiano, certo fra i maggiori della sua generazione, abbia avuto da spartire con

R. Aricò, *Geometria d'Orfeo*, 1971.



l'astrazione oggettuale di un Richard Smith e quanto personale ed intelligente sia stata la sua elaborazione delle proposte provenienti dalla « poetica » delle strutture primarie (almeno per quanto riguarda le opere più antiche presenti alla mostra) Aricò è un artista colto e le sue opere sono un prodotto prettamente culturale, per non dire intellettuale, che però non tocca mai l'intellettualismo. Usa delle tele sagomate per creare descrizioni illusionistiche di spazi inesistenti, spazi geometrici visti prospetticamente o secondo una visione assonometrica. Si tratta, in sostanza, di una geometria per metà descrittiva e per metà reale, tridimensionale. I richiami più ovvi sono quelli al razionalismo rinascimentale. Ma l'operazione non resta relegata nell'ambito di un freddo anonimato costruttivo. Sui telai Aricò interviene con il colore, spruzzato in minute macchioline, che producono l'effetto di una tinta uniforme, pur dosata in calcolatissimi passaggi di luce. Nelle opere più recenti, quelle eseguite nel 1974, l'artista si è dimostrato meno interessato al dato costruttivo e più sensibile ai richiami degli elementi pittorici, che talvolta sfiorano i confini del pittoricismo. Uno degli aspetti più interessanti ed affascinanti dell'opera di Aricò è il suo porsi in bilico fra pittura e scultura, fra dato oggettuale ed elemento virtuale, fra realtà ed allusione. Questa posizione, che potremmo definire positivamente ambigua, alla fine è riconducibile ad un significato univoco per così dire « mitologico ». Perché « mitologico »? Semplicemente perché Aricò, con i suoi oggetti-dipinti celebra, in qualche misura, una specie di « epopea » o di « leggenda » del costruire. La quale però non ha molto da spartire con la realizzazione di forme quasi archetipe cara ad un Uncini; oppure, in direzioni affatto diverse, con il lavoro di Ceroli o Pascali, anch'essi protagonisti di un recupero che ha per oggetto aspetti diversi di una stessa mitologia del quotidiano.

Ad Aricò interessa piuttosto di tenere sempre a galla la memoria non retorica o celebrativa di una certa « idea culturale » del costruire legata alla storia. E non per niente, mi sembra, una sua opera si chiama « '400 » (« siate eterni il più a lungo possibile »).

Palazzo Reale a Milano

Enrico Baj

di Gabriella Meloni

Si è tenuta a Milano (Salone delle Caratidi di Palazzo Reale) una mostra di Enrico Baj che abbraccia una sintesi corposa, quanto intelligentemente selezionata, della produzione dell'artista milanese dagli anni 1961 ad oggi.

Se un appunto si può fare a questa mostra, ove la sterminata Sala delle Caratidi, oltre ad altre sei grandi sale offrono l'ambientazione più appropriata alle opere spesso monumentali di Baj, è quello di aver omesso almeno le esemplificazioni più significative della produzione spaziale, nucleare, 'segnalitica' e quella cosiddetta delle 'modificazioni' del periodo '50-'60.

Mancano cioè le indicazioni di un iter evolutivo in senso storico per cui può riuscire difficile a molti visitatori individuare il discorso informale che prelude (e da cui sono infatti scaturiti, in una fase di accresciuta consapevolezza del ruolo sociale-farsesco della propria arte, con processo di progressiva enucleazione figurativa) alla serie dei generali decorati, che fissano con bocche digrignanti, con i tondi occhi feroci ed attoniti od ottusamente vacui (e non è possibile non ricordare, osservandoli, la stessa rabbiosa ironia con cui già Antonio Roquentin ne 'La nausea', contemplava il pomposo, appagato dogmatismo, la fede cieca nelle intangibili astrazioni istituzionalizzate, trasudante dai ritratti dei 'grandi' del museo di Bouville) gli spettatori con tutta la forza della loro policromatica (e polimaterica) aggressività.

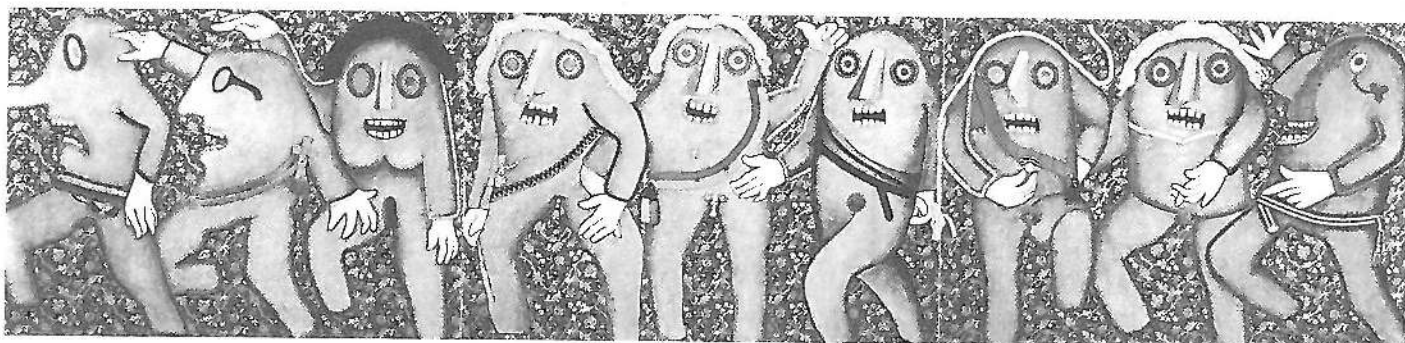
Ma il limite cui sopra si accennava non è tuttavia tale da compromettere l'immediatezza comunicativa, la limpida significanza e quindi l'impatto che il messaggio di Baj (che lo si chiami dissacrante, *new dada*, o comunque inequivocabilmente provocatorio ed eversivo) può esercitare sul fruitore delle sue opere, a qualunque livello di estrazione socio-culturale questi possa appartenere.

E' chiaro che in quello che Crispolti

definisce nel *Catalogo generale Bolaffi delle opere di Baj* il 'teatro farsesco' di Baj, la consistente, rigorosa presenza di una matrice ispiratrice unica che sottende le invenzioni apparentemente più eterogenee (dai meccanici, alle *Ermengarde*, agli *'chez Seurat'* opere tutte presenti alla mostra) trova la sua motivazione più autentica e consapevole proprio nel periodo che, superando le sperimentazioni degli anni 50-60, si orienta verso un discorso sempre più dichiaratamente figurativo, per quanto proteiforme possa essere nella sua sconcertante quanto sconfinata varietà di manifestazioni.

Resta se mai da chiedersi, a proposito della più recente sua produzione, in che misura Baj non irrida, nel fascino che il sociale istituzionalizzato, gli *status symbols* del potere, del decoro, della grandezza pomposa perché ufficialmente sanzionata esercitano sulla massa, e quindi su buona parte di noi (che di certe mistificazioni ancora restiamo parzialmente complici) anche la presa innegabile che tale fascino sembra avere sullo stesso artista — in altre parole, l'irrisione dei condizionamenti non è scevra da una parallela irrisione della consapevolezza dell'auto-condizionamento, ormai troppo interiorizzato per poter essere totalmente escorcizzato. Le dame di Baj (e pensiamo soprattutto alle ultime, *Madame Vassilissa Egorovna, duchesse de Kiev*, per esempio, o *Ninette de Valois*, o *Marceline-Desbordes-Valmore*, tutte del 1974) mostrano — sia pure all'interno di un preciso intento ironico e demitizzante — nel lussureggiante intrico di nappe, trine, cordoni sontuosi, corpose passamanerie, fiocchi, piume, (sempre sullo sfondo di raffinatissime tappezzerie damascate) un istinto ludico che sta ai limiti fra il divertimento puro e semplice e l'estenuazione di un gioco che ha trasbordato dall'impulso originario più vero per divenire, al massimo, estetizzante auto-ironia, rivolta cioè più contro l'autore stesso che con-

E. Baj, *Nixon and Kissinger leading the Columbus day Parade*, 1974.



tro le varie Marie Anne de Vicky Charmond: le marchese e duchesse di alto lignaggio sono ormai divenute 'totem', dinanzi alle quali lo stesso Baj sembra inchinarsi a metà fra lo sberleffo giocoso e fanciullesco e l'affascinante complicità. D'altro canto, la mostra conferma la volontà di Baj di continuare sulla via di un impegno più dichiaratamente civile e politico, sulle linee di un esperimento già compiuto col 'Pinelli' (incidentalmente — si fa per dire — assente dalla mostra: e qui il *no comment* è d'obbligo) e che prosegue in quella composizione di grande formato e dalla struttura spettacolarmente teatrale che è il 'Nixon and Kissinger leading the Columbus Day Parade'. Tale composizione, in cui compaiono, come nel 'Pinelli', due personaggi esterni al quadro stesso che inalberano rispettivamente la bandiera italiana e quella statunitense (e la metafora politica è troppo ovvia per necessitare di chiarimenti) ci rivela nuovamente un Baj di tono maggiore, ove tutte le tecniche, le invenzioni stilistiche ed i materiali utilizzati in precedenti 'cicli compositivi' giungono a fondersi in una sintesi di sorprendente vigore, dalla ferocia satirica con cui i genitali (sempre realizzati in legno e/o passamanerie — ma c'è anche l'utilizzazione geniale di una spazzola quanto mai emblematica del vorace matriarcato americano) si ergono aggressivamente in questi personaggi nudi di tutto fuorché di attributi puramente ufficiali (occhiali di Kissinger a parte) o fisicamente brutali (dentature vampiresche, nasi lignei rapaci), al rigore quasi iconografico dei contorni, al dinamismo del ritmo che ci propone i nove personaggi in parata in posizione ora frontale, ora di profilo, ora obliqua, con una sicurezza gestuale che non lascia spazio a dubbi di concezione, e quindi, diremmo di 'sentire' ideologico.

Divertente anche la profusione di fiori finti, palesemente avvizziti, che ricoprono letteralmente quella specie di proscenio antistante i personaggi in questione: fiori che evocano immediatamente l'idea del disfacimento, non tanto fisico, quanto spirituale, cui i mascheroni grotteschi in parata si contrappongono, così come i monumenti commemorativi, le maestose architetture cimiteriali si ostinano a voler celare, con ipocrita tenacia, la tragica verità del non-essere.

Centro Culturale Marche

Ivo Pannaggi

di Carlo Antognini

Un sintomo di ripresa culturale si manifesta, con sempre maggiore evidenza, nelle Marche. Questo sintomo si rileva, oltre che sul piano letterario (la nascita della

rivista *Il Leopardi* e altre iniziative collaterali), anche sul piano artistico. Il Centro Culturale Marche — un gruppo di artisti associati che punta alla creazione di strutture di base indispensabili a favorire ed accelerare l'inserimento degli operatori marchigiani nel campo della dialettica culturale nazionale — ha inaugurato la propria attività con una mostra personale del futurista Ivo Pannaggi alla Galleria «Studio 3» di Ancona. Si tratta di un omaggio doveroso a uno dei rappresentanti più validi del movimento futurista del secondo periodo, di cui la critica più avvertita (Crispoliti in testa) soltanto da pochi anni ha iniziato l'opera di revisione storica e di sistemazione esagetica nell'ambito delle avanguardie artistiche del novecento.

E' stato Bragaglia, l'irrequieto e dinamico Anton Giulio, a incoraggiare per primo Ivo Pannaggi a dipingere e a credere nel proprio lavoro. Probabilmente il giudizio di Bragaglia traeva le sue motivazioni dai reali valori d'espressione presenti nel quadro *Mia madre legge il giornale* (1919) che Pannaggi aveva dipinto a soli diciotto anni e che, non senza trepidazione, sottopose al giudizio di Bragaglia, ma anche dalla simpatia per i valori umani e la viva intelligenza di questo artista. Nel 1922, in una ripresa da Roma della rivista *Lacerba*, Pannaggi pubblica insieme con Vinicio Paladini il *Manifesto dell'Arte Meccanica Futurista*, in cui si possono leggere affermazioni come questa: «Ora ci attanaglia impellente il bisogno di liberarci degli ultimi avanzi di vecchia letteratura, simbolismo, decadentismo, per attingere nuovi spunti di rivolta da ciò che è la nostra vita. Dalle MACCHINE». A questo mito futurista dell'Arte Meccanica, Pannaggi è rimasto il più fedele, anche se nel corso degli anni lo ha fuso con un suo originale costruttivismo prospettico.

Nonostante la scomposizione dei piani e le deformazioni derivanti dal processo di astrazione, il quadro *Mia madre legge il giornale* è ancora un'opera di carattere figurativo. Dal confronto con un ritratto fotografico del soggetto, si può vedere come gli equivalenti plastici aderiscano alla verità anatomica ed abbiano un potere espressivo tale da conferire all'immagine la somiglianza di un ritratto. Nel quadro *Treno in corsa* del '22, Pannaggi accentua la scomposizione luminosa in senso prismatico. Dalla iridescenza del colore come dalla sua complementarietà egli trae i moduli per rappresentare la simultaneità e la velocità di un'immagine reale — nella fattispecie un treno in corsa, — quale potrebbe apparire al nostro occhio se si considerasse nella sua complessa dinamicità di movimento e colore. Questo processo di scomposizione raggiunge il suo culmine nel '26, allorché partecipa con quadri e sculture alla XV Biennale di Venezia, dove espone per la prima volta le sue *Funzioni geometriche* (non figurative bidimensionali) e *Funzioni ar-*

chitettoniche (non figurative tridimensionali). Queste opere costituiscono il punto di saldatura tra i due fondamentali momenti pittorici di Pannaggi. Dal '29 al '58 infatti — con una lunga pausa in cui rientrano l'apprendistato al Bauhaus di Berlino e un'intensa attività giornalistica, — egli realizza la serie dei motociclisti, nella quale predomina la *sensazione dinamica*, cioè il ritmo particolare della macchina, il suo movimento, o per dir meglio, la sua forza interna. A questo periodo si iscrive *Il ratto d'Europa*, anche se in questo quadro si deve leggere una proposta tematica relativamente nuova.

Notevole è stata la sua attività di scenografo e costumista per il Teatro degli Indipendenti. Il primo costume ideato da Pannaggi è per il *Ballo meccanico futurista*, eseguito alla Casa d'Arte Bragaglia dai danzatori russi Ikar e Ivanoff. Alla musica egli sostituisce una polifonia ritmica di motori, ottenuta «orchestrando due motociclette: variando l'intensità dei nuovi rumori, accelerando o rallentando i tempi, si potevano manovrare fughe prolungate e inesistenti, raffiche sincopate, soste e riprese culminanti in rabbiosi crescendo». Nel '23 esegue alcuni studi per scenografie, tra cui il bozzetto per *La torre rossa* di Guido Sommi Piconardi. Ma la maggiore attività scenografica la svolge nel '25, disegnando tra l'altro le scene per il *Pierrot fumiste* di Jules Laforgue e, successivamente, quelle praticabili per il dramma *I prigionieri di Baia* di Marinetti. Tuttavia, è soprattutto con i costumi ideati per la sintesi tragica *L'angoscia delle Macchine* di Ruggero Vasari, che Pannaggi evidenzia il suo assunto, e cioè che la realtà del nostro tempo è un baratro di silenzi e indifferenze, dove gli uomini sono sospesi in una immobilità quasi assoluta, come se ormai la vita vera si fosse arrestata, per lasciare il posto a passioni e gesti meccanici.

Non si può concludere il discorso sull'attività di Pannaggi senza accennare brevemente ai *Collages* e alle *Caricature sintetiche*. I collages postali, che risalgono al 1920, furono una sua trovata. Si trattava di combinare l'indirizzo del destinatario con fotografie, elementi grafici e tipografici, cifre stampigliate, carte polichrome e catramate, in una composizione che poi l'ufficio postale completava a caso con timbri ed etichette di raccomandazione. Le prime caricature sintetiche — straordinarie per incisività quelle di Luciano Folgore, Anton Giulio Bragaglia, Roberto Longhi e Arturo Toscanini — furono pubblicate sull'*Index* di Bragaglia, e costituiscono un momento non trascurabile nel complesso della sua opera. Del resto, dietro quest'ansia di proposte mi pare di poter leggere una critica alle consuetudini e un elogio alla realtà parallela a quella quotidiana, e cioè alla realtà del sogno, che cambia perpetuamente a dispetto di ogni idealismo, di ogni mito, anche di quello meccanicistico.

Parigi

Munch e Gris

di Guido Giuffrè

All'inizio dell'estate Parigi ha ospitato due antologiche rispettivamente di Edvard Munch e Juan Gris. Quanto più belle sono queste mostre che ci tocca vedere all'estero, tanto maggiore è il disappunto per la parsimonia, l'avarizia, se non l'abulia, che guidano la politica culturale dei nostri enti pubblici.

Dopo essere stata alla Haus der Kunst di Monaco, alla Hayward Gallery di Londra, ed avere evitato accuratamente, come tutte le mostre europee di rilievo, i musei italiani, la grande antologica di Edvard Munch ha fatto tappa al Musée National d'Art Moderne. Proveniente nella quasi totalità dai musei di Oslo, e soprattutto dal Munch-Museet, anche questa rassegna consente l'esperienza definitiva di uno dei maggiori artisti che l'anagrafe colloca a cavallo tra i due secoli, e lo spirito nella più aperta attualità. Questa affermazione sarà assai poco condivisa; Munch in realtà ha vissuto tutto il tempo della rivoluzione dell'arte moderna ma non lo si trova su alcun fronte, neanche su quello dell'espressionismo tedesco. Eppure, dopo essere stato per un solo momento a rimorchio di esperienze altrui — intorno all'890 a Parigi, quando frequentando lo studio di Bonnat tenta, e sono gli esiti alla fine meno munchiani, una schiarita tra impressionista e neoimpressionista — egli ha operato, e profondamente, a monte dei movimenti che nell'arte contemporanea hanno segnato la massima tensione. Che sono quelli, schematizzando, del contenuto, non della forma. Quando nell'ottobre del 1892 la Verein Berliner Künstler invitò il norvegese ad esporre in Germania, nessuno poteva prevedere che quel gesto di apertura avrebbe costituito nell'arte tedesca del tempo un clamoroso episodio di rottura. Quell'artista dall'aspetto emaciato non aveva ancora trent'anni; nel suo pallore covava una precoce disillusione, un senso della morte che nessun ottimismo mediterraneo avrebbe mai scalfito. E il temperamento inquieto, la smania errabonda, soprattutto l'inclinazione al mistero, dovevano attrarre i tedeschi assai di più che i francesi. Ma allorché le opere furono esposte a Berlino, certo non rivoluzionarie — il famoso « Grido » sarebbe stato levato l'anno seguente, e su un diapason in quel tempo non toccato da altri —, eppure tali da sconvolgere le più audaci previsioni, allora l'apertura non bastò più, e tra lo scorno e lo scandalo l'esposizione venne chiusa a due giorni dall'apertura. Qualcosa sembra non quadrare in questo rifiuto opposto dalla Germania ad un artista che proprio nella pittura tedesca avrebbe suscitato l'eco più ampia. Il quietismo



E. Munch, *Gelosia*, 1896.

accademico di pittori come Carl Spitzweg aveva già misurato gli spazi di Friedrich e soprattutto l'enfasi mitizzante di Böcklin o la turbata ironia di Max Klinger. Ed altri artisti, Liebermann, Liebl, Corinth, ricevano, attenti alla sorgente, i segni evidenti della lezione di Courbet e degli impressionisti. Le opere che Munch aveva dipinto a quella data non innovavano più di quanto avessero innovato quelle dei suoi colleghi francesi. Eppure il rigorismo di un von Werner, presidente dell'Accademia berlinese, vide in Munch forse più lontano che gli stessi pittori i quali fecero poi cerchio intorno a lui. Questi ultimi, Liebermann in testa, aperti alle novità naturalistiche e impressioniste che venivano da Parigi, non colsero nella pittura del norvegese probabilmente altro che la pennellata appunto parigina, quella tavolozza chiara e quei colori puri che Munch aveva orecchiato nella capitale del plein air; mentre l'ufficialità dell'accademia dovette avvertire quella cupa ombrosità, quella smania corrosiva da cui sarebbe scaturita l'insanabile rivolta dell'espressionismo. Ma in che senso ha operato Munch in quel clima che avrebbe generato l'espressionismo? Jean Leymarie dice oggi, ripetendo quanto aveva già scritto Bernard Myers, che Munch assume nei confronti dei paesi germanici e nordici l'importanza ricoperta da Cézanne per i paesi latini. Ora, è certamente vero che l'area centro-europea ha nutrito nel secolo scorso quei fermenti visionari che rappresentavano l'altra faccia della medaglia francese. Anche in Francia, certo, il simbolismo pittorico conobbe la sua articolata stagione: da Mo-

reau e Redon a Gauguin e ai Nabis; sogno e realtà, immaginazione e natura, sono infatti due visioni del mondo, attengono all'eterna dialettica dello spirito umano assai prima che ad aree geografico-culturali. Eppure, appunto, tra la visionarietà di un Böcklin da un lato, o di un Rops, anche di un Blake, di un Klinger o di un Kubin, di un Hodler o di un Khnopff, e dall'altro i simbolisti francesi, Redon soprattutto, che è forse il maggiore, o certo Gauguin bretone, c'è la differenza che corre tra l'incubo latente nelle pieghe oscure della psiche e il tentativo di fuga da una realtà che non perde tuttavia il contatto con la natura. Quale ruolo giocò dunque Munch in questo differenziato contesto, ruolo per il quale la sua pittura risulta così presente e operante nella cultura contemporanea? Probabilmente egli riportò sulla terra quei turbamenti che i pittori visionari dell'Ottocento proiettavano in una sfera mitica, riscontrò quelle inquietudini nell'animo umano; alla consolidata iconografia dello scheletro — da Wiertz a Rops, per citare i casi più noti — sostituì il ritratto dell'uomo e del suo ambiente, dove la morte è di casa senza metafore o allegorismi.

E l'attualità di Munch, da riscontrare certo sulle opere, restandone ogni volta di nuovo sconvolti, è proprio qui. Ed egli, che pure avrebbe operato fin quasi alla metà del nostro secolo, l'aveva spiegata nei termini più alti già ai primi anni di esso. Quei capolavori a Parigi sono stati esposti quasi tutti: da quella sorta di pronunciamento poetico e iconografico che è il « Grido » (1893) ad « Angoscia », del-

l'anno seguente, dove l'urlo medesimo è trattenuto nei volti lividi e impietriti; dalla cupa solitudine, disillusa e struggente, della fanciulla di « Pubertà » ('893) alla sottomissione mortale del « Vampiro » ('894), a quell'altra dichiarazione di poetica che è la tragica rappresentazione della « Danza della vita » ('899). E via di seguito, con un'ampia appendice della celebre opera grafica, cui dovrebbe andare un commento certo non più ridotto di quello sulla pittura.

Dopo Picasso, Léger e Braque, con Gris all'Orangerie la rassegna dei padri del cubismo è completa. Per il pubblico francese, naturalmente; in Italia ci siamo accontentati — come i lettori sanno — di quella mostra panoramica zoppa e rabberciata della Galleria nazionale d'arte moderna. E' evidentemente impossibile, a noi, partecipare di un qualificato circuito europeo. E la mostra di Gris, come le altre, è impeccabile; un'esperienza, salvo la maturazione di ciascuno o lo stesso mutare delle prospettive, da farsi una volta per tutte. Ma tant'è; diamone dunque qualche spunto da Parigi.

La rassegna raccoglie centotredici quadri e quarantasei tra disegni acquerelli, ecc. Non pochi, oltre che ottimamente scelti, considerando che Gris (morto quarantenne nel '27) non ha l'ampia produzione di Braque né quella sterminata di Picasso. Con costoro intanto egli va messo in rapporto, con i quali esaurisce una cosiddetta ortodossia cubista che altri non sfiorano: né i pedanti alla Gleizes o Metzinger, né i 'tangenziali', per grandi che fossero, come i Léger o i Delaunay. Nell'ortodossia anzi taluno ha voluto trovare il suo limite, quasi egli fosse il diligente codificatore di regole altrove applicate con libertà e fantasia: e niente di più sbagliato, naturalmente.

Che questo madrilenio giunto diciannovenne a Parigi fosse destinato al cubismo appare oggi non equivoco. In quel 1906 nella capitale francese il fermento era acuto, e per non esserne sommerso né rigettato Gris ricorse all'unica ma anche alla migliore soluzione possibile: si ancorò allo spagnolo che l'aveva preceduto, a Picasso. E così, un occhio al proprio lavoro di disegnatore umoristico, seguiva con l'altro la rivoluzione che l'andaluso veniva maturando. La seguiva alla dovuta distanza, e quando quegli, e Braque, che Gris conobbe meglio più tardi, ebbero e con quale esaltante fatica sciolto quel complesso nodo formale, nell'11, egli licenziò le sue prime prove, pure già ferree. La mostra comincia da qui, e seguirla passo passo varrebbe verificare — e talora appena dissentire — da quanto è stato ampiamente scritto, da Kahnweiler in qua.

La lezione di Cézanne intanto Gris lasciò che la scontassero Picasso e Braque. Le prime tele dell'11, con gli oggetti appena piegati all'incipiente geometrizzazione (da « Les oeuf » al ritratto di Raynal), muovono sì dal Picasso del '908, che è quello (talora persino faticosamente) più cézan-

niano, ma vi espungono appunto la fatica, ne semplificano il ritmo pure essenzializzandolo, e vi aggiungono una preziosità cromatica inedita e sottilissima. Egli giunge sul campo in qualche modo a battaglia già vinta, e il suo lavoro ha dall'inizio una fluidità priva forse di eroismo ma anche di incertezze. A proposito di incertezze, la mostra consente di verificare la completezza di quelle opere del '12 che correntemente si considerano le prime prove più mature. Poco dopo il « Ritratto di Picasso », dipinto nei primissimi mesi di quell'anno ed esposto già nel marzo al Salon des Indépendants, Gris sembra infatti cambiare radicalmente. All'Orangerie, di questo momento nato e concluso nel '12, sono esposte quattro tele notissime: il « Ritratto di Mme Germaine Raynal », « L'uomo al caffè », la « Composizione con orologio » e « Il lavabo ».

Ora, già nelle tele precedenti, tutte ritmo e rigore compositivo, Gris accreditava una delle sue peculiarità: l'astrattezza dell'esito finale, se rapportata ad esempio all'empito picassiano non soltanto del '908 ma anche del '909-10, che tuttavia convive

con un rispetto dell'oggetto che Picasso e Braque avevano scavalcato: proprio anzi in quegli anni in cui sfiorarono la completa astrazione. Ma in quelle quattro tele del '12 l'oggetto, la figura, riassumono d'un tratto un protagonismo che il pittore sembrava avviato — ad esempio nella « Natura morta bottiglie e coltello », che è anch'essa del '12 — a superare. Contemporaneamente, agli oggetti si sovrappone una sorta di scansione lineare, quasi di grata, in cui è dichiarato un sottinteso persino matematico. Ne deriva una composizione ibrida e irrisolta. La componente razionale, certo costitutiva nella personalità di Gris, risulta qui non poco frenante, quasi didascalica appunto matematica di quel calcolo compositivo che più tardi sarà invece superbamente inverteato nell'immagine. Così come i paesaggi di Cérêt del '13, pure immediatamente precedenti i capolavori del '14, e tuttavia zavorrati da quella difficoltà di fondere natura e astrazione che sarà invece splendidamente risolta nelle nature morte degli anni venti, « devant la mer », « sur la baie », o nelle tante « fenêtre ouverte ».

Ente Manifestazioni Genovesi

Raype e Firpo

di Mirella Bentivoglio

Dopo una mostra di apertura tenutasi nel 1972 (« Immagini per la città » cfr. NAC n. 5/1972), in questi ultimi tempi l'Ente Manifestazioni Genovesi sta opportunamente focalizzando il proprio contributo in un attento scavo a raggio regionale; in tal modo colmando esemplarmente alcune lacune e permettendo nuovi confronti e aggiustamenti di visuale.

Di Ernesto Rayper, il più valido pittore ligure del secolo scorso (« quasi il fondatore di una nuova scuola di paesaggio » secondo Signorini) si conosceva poco; la produzione dell'artista, morto giovane (1840-1873) era in gran parte dispersa in collezioni private, raggiungibili solo mediante una ricerca condotta molto da vicino. Si deve a Gianfranco Bruno una recente monografia sull'artista con una prima catalogazione, i risultati della quale sono confluiti nella mostra da lui ordinata per l'Ente nelle sale dell'Accademia.

Dopo un rapido superamento dell'episodico e un avvio in direzione di Fontanesi, si manifesta in Rayper una piena assimilazione dei macchiaioli; l'apertura verso la pittura paesistica francese, dalla Scuola di Barbizon a Corot, e verso il naturalismo olandese (Hobbema, Ruysdael) approda a una dialettica luce-ombra che già anticipa drammaticamente le scoperte degli impressionisti. L'interesse europeo traspare a trat-

ti anche da una velenosa, magica tavolozza preraffaellita. E, con una vena simbolista, spesso i contorni mangiati trasformano il controluce in liquida macchia; chiari alogni sbarrano i contorni e lingue di luce si compenetrano. Nei disegni, dove il segno ricco mima la materia organica, non sembra casuale la scelta di carte prevalentemente grigie: la scuola Grigia — Luxoro, De Andrada, Rayper ecc. — venne così chiamata a causa della predilezione del gruppo per una « base » tonale argentea. La successiva iniziativa dell'Ente ha riunito i pastelli del noto poeta dialettale Firpo (1889-1957). Influenze di Burn-Jones e Hunt: sottili umori britannici si ramificano a molti livelli nella cultura ligure. Ancora il simbolismo: ma ormai consapevole, letterario, alla Böcklin, alla Previati. Le vaste sintesi tonali che erano state di Rayper brulicano qui, mezzo secolo più tardi, di un divisionismo alla Merello; ma la solarità, la squillante, scivolante liquidità, mostrano a tanta distanza una parentela a prescindere dal dato iconografico. Ovviamente, il peso culturale dei due personaggi, per quel che riguarda la pittura, è diverso; Firpo (cancellando però gli ultimi paesaggi, orecchiati) è una presenza motivata se il suo ruolo si limita a questo preciso discorso di contrappunto.

In Italia

Sculture a iosa

di Francesco Vincitorio

Per il pubblico italiano, un'estate piena di « incontri » con la scultura. Anche a voler trascurare le gallerie private (penso, per esempio, alle ultime cose di Somlaini presentate allo Studio Condotti a Roma), una specie di passione scultorea che ha invaso la penisola. Dalla « Proposta di gestione culturale dello spazio urbano » con sculture di artisti famosi in Piazza S. Stefano a Bologna, che hanno provocato l'ennesimo attacco di bile antimodernista al Ministro Preti, alla rassegna all'aperto a Verbania con una quarantina di artisti provenienti per lo più dall'area lombarda, ai 23 scultori di « Forme nel verde » nel giardino di Villa Chigi a S. Quirico d'Orcia; dal tradizionale concorso internazionale nel parco della Fondazione Paganini a Legnano-Castellanza alla inaugurazione, in pompa magna, di quell'obbrobrio di monumento a Matteotti di Vivarelli. Sculture a iosa, dunque, con i vertici costituiti da 5 manifestazioni dedicate, rispettivamente, ad Arnaldo e Giò Pomodoro, a Pietro Cascella, a Mastroianni e ai « veggenti » di Assisi.

Lasciando da parte Arnaldo Pomodoro di cui si parla in altra parte della rivista, premetterò subito che la qualità, specie dei « vertici », è stata assai diseguale. A cominciare da Mastroianni sul quale — dato che se n'è scritto nel n. 4 per l'antologica alla Galleria Civica di Torino — dirò solo quanto basta a sottolineare il suo, per me limitato rilievo. Si direbbe che l'affollamento che ha caratterizzato la sua mostra alla Galleria nazionale d'arte moderna (addirittura con invasione della prospiciente scalinata d'accesso a Villa Borghese) sia stata dettata dalla preoccupazione di supplire con la quantità alla limitata qualità delle opere. Se il lavoro di Mastroianni ha avuto un certo significato intorno agli anni 60, ormai il suo è un esercizio retorico, il quale ben si addice a quei monumenti commemorativi di cui è diventato, in un certo senso, uno specialista. Tensioni le sue, in sostanza, a vuoto che né il gigantismo, né la indubbia maestria tecnica, riescono a mascherare.

Altro discorso da fare per Pietro Cascella e per il suo monumento a Mazzini, inaugurato a Piazza della Repubblica a Milano. Già nel '61 Cesare Vivaldi lo indicava come « il maggior talento plastico rivelatosi in Italia ». Un talento andato sempre più maturandosi, con conferme precise in questi ultimi anni: il memoriale d'Auschwitz, il portale per il Ministero degli Esteri, l'Arco della Pace a Tel Aviv, l'Omggio all'Europa a Strasburgo. Imprese grandiose, costellate da una serie di altre straordinarie sculture, viste, via via,

alla 33° Biennale di Venezia, all'antologica del '71 alla Besana e in alcune mostre in gallerie private, quali quella alla Goethe per la primavera di Bolzano nel '73 e l'ultima alla Giulia di Roma. Un grosso, vero scultore, possente e, al tempo stesso, tenero, con radici arcaiche e, contemporaneamente, calato nei più acuti problemi del nostro tempo. Come dimostra, appunto, la « passeggiata mazziniana », con quella capacità di effettivo coinvolgimento, quella severa onestà nei rapporti con la materia, quella tensione per cui realmente « scultura è interrogazione sull'essere », con quel « riporto » della statua ottocentesca di Mazzini che è invenzione felicissima e rivela come, nel suo isolamento fra i cavatori e gli scalpellini di Versilia, egli sia attento a cogliere, nell'intimo, la problematica più attuale. Un artista d'eccezione, per capire meglio il quale vorrei rimandare al recente volume edito da Giorgio Borletti con un affettuoso, chiaro testo di Guido Vergani e un ricco corredo fotografico di Lorenzo Cappellini. Una panoramica soprattutto visiva che fa comprendere, meglio di tanti discorsi critici, il peso, l'importanza di questo scultore.

Il quale però, non fa parte, a quanto pare, di quella folta schiera di artisti che hanno raggiunto « le certezze di umana veggenza », elencati da Ragghianti nel catalogo della mostra di Greco, Manzù, Moore e Lipchitz, prima di una serie di manifestazioni in programma nel convento di S. Francesco ad Assisi e dedicate a « i grandi contemporanei dell'arte ». Non ho l'abilità di Calvesi che ha saputo stroncargli, in modo simpatico e feroce, nel Cor-

riere della Sera, questo *plastiche*. Mi limiterò, perciò, a ribadire il carattere ambiguo di questo progetto di Luigi Bellini (che, come scrive Ragghianti, « per eredità e per istinto sa bene condursi nel mondo della prassi »); il cattivo servizio reso, per lo scarso rigore nelle scelte, a Moore e Lipchitz, specie a quest'ultimo, mal noto da noi soprattutto per quanto riguarda la produzione tarda, vitalistica e degna di maestro, ma incomprensibile se staccata dal resto; la mistificazione dell'« ideale olimpico » di Greco, oggi niente più che un manierato plastificatore e certamente con pochi segni « di una rinascita dei contenuti religiosi »; l'equivoco sull'accademismo di Manzù la cui storia, come oggi appare chiaro, fu piuttosto breve; e, considerata la fine che ha fatto la sua famosa « sedia » (diventata un soprammobile d'argento) ad evidenza fraintesa. Mostre di questo genere (valga la trovata espositiva, con le sfere in plexiglass, tipo negozi di articoli fotografici) sono culturalmente quanto di più confuso e dannoso possa immaginarsi. Forse è per questo che, ad inaugurarla, è stato invitato l'on. Malfatti, ministro della Pubblica Istruzione.

Infine Giò Pomodoro. La sua antologica, promossa dal Comune di Ravenna nel chiostro della Loggetta Lombardesca, sede della Pinacoteca Comunale e dell'Accademia di Belle Arti (dove insegna), è un'occasione per conoscere meglio questo « marchigiano del Montefeltro », come egli stesso si è definito in una cartella di litografia, edita l'anno scorso da Teodorani. Mancano in questa mostra, è vero, completamente, le opere eseguite prima del '58 (le testimonianze, cioè, dei 4 anni di gio-

P. Cascella, *Monumento a Mazzini*, Milano 1974.





G. Pomodoro, *Contatti Antagonisti - I*, 1973/74.

vanile, intensa ricerca nella koiné « informale » e anche per gli anni successivi intere fasi (per esempio, quella dei « radiali ») sono assenti. Ma proprio per la rigorosa unitarietà della quarantina di opere esposte, se è impedita una completa analisi storico-critica, di contro, diventa forse più esplicita l'idea-madre che sottende il lavoro di questo scultore.

Un'idea che, grosso modo, si può riassumere in una tensione irresistibile che anima l'universo: dalla minuscola conchiglia ai più alti ideali umani. « Tensioni » sono infatti i titoli delle sculture del '58/'59, cioè le più antiche esposte, e « Arco », « Contatti e spirale », « P-verticale e orizzontale per il governo di Unidad Popular del Cile » sono i titoli delle ultimissime opere. Uno svolgimento estremamente coerente, sottolineato, direi, dalla stessa qualità dei materiali. Quasi sempre bronzo brunito e soprattutto marmi neri, stupendi, dove trova espressione non — come si potrebbe credere — l'edonismo ma un lirismo che, insieme alla matrice razionale, è nel fondo di Giò Pomodoro. Un lirismo, infatti, presente dalle origini. Per restare a questa mostra ravennate: da « Opposizione » che è del '59 e dalla « Bandiera per Majakowskij » del '63 al carezzevole, grande « Marat » del '68, alla serie delle « Torri » del '70. Una bellezza che stempera il rigore di una regola logico-costruttivista che, specie negli ultimi anni, è venuto vieppiù disciplinando quelle « tensioni » di cui si diceva prima.

Un discorso che, a mio parere, morde nel vivo dell'attuale situazione della scultura. Non per l'isolamento, come sostiene De Grada nella prefazione al catalogo (che è felicemente integrato da un piccolo, più esauriente opuscolo distribuito gratuitamente), bensì per la partecipazione ad una ricerca che, nella pienezza starei per dire estetica, della forma, vede esaltarsi un significato di simbolo utopico. Da qui, una funzione sociale che altre vie sembrano aver fallito.

Festival di Spoleto

Bob Wilson

di Giovanna Pivi

A rigore, i lavori del texano Robert Wilson sono teatro e quindi preclusi alla critica d'arte. Ma, oggi, i confini fra certa arte visiva e certo teatro sono così tenui, anzi incipienti, da consentire qualche scorriera. Basta sfogliare il recente libro di Lea Vergine sulla Body-art e, insieme, ricordare che l'iniziatore del « teatro dello sguardo » fu proprio Wilson. Il quale, peraltro, venne ospitato a Contemporanea a Roma, e in quella occasione fu un vero e proprio *coup de foudre* per molti operatori visivi.

Dunque Robert Wilson o meglio — per brevità e per limitarci ad un avvenimento recente — la sua ultima opera, « Una lettera per la Regina Vittoria », presentata al 17° Festival dei Due Mondi a Spoleto. Quattro atti al teatro Caio Melisso, preceduti, qualche ora prima, da un « prologo visivo » in un vicino scantinato.

Sarà bene cominciare da questo « prologo », tanto più che ciò che si è visto e udito dopo, vi era già o esplicito o *in nuce*. Davanti alla porta d'ingresso: un albero sospeso in aria, stradicato; all'uscita: un coccodrillo, rievocatore di tempi preistorici. In mezzo — dopo due « statue viventi » che si disarticolavano, a scatti, orribilmente — una serie di stanze costruite con divisori di tela grezza. All'interno di ciascuna di esse, un fioco lumino ad olio e, appesi, un aereo di legno e un anello con manico, forse uno specchio. In ciascuna stanza un personaggio vestito di bianco e i più con occhiali da saldatore, che ripetevano, con lenta, monotona insistenza, determinate azioni: chi leggeva, chi si dondolava su un'altalena, chi compiva gesti più o meno incomprensibili, chi fumava, una ragazza vestita da regina che tentava un grido strozzato, un'altra con un lungo peplo, seduta, immobile. A tratti, pronunciavano una parola o un monosillabo o percuotevano due pezzi di legno, come per lanciarsi un richiamo. Vaganti, da una stanza all'altra, un violinista e un flautista emettevano una musica sommersa mentre all'inizio e alla fine di questo « percorso », due ballerini, uno in nero e l'altro in bianco, incessantemente, aritmicamente, ruotavano su sé stessi, sullo sfondo di due funghi atomici e pecore di cartapesta, pure nere e bianche. Lungo il corridoio una pioggia di piccoli « funghi » sospesi. Su tutto, un velo di polvere bianca e un'atmosfera allucinante, sinistra, da naufragio dopo l'anno zero.

Alla sera, al Caio Melisso, come si è detto, quasi i medesimi personaggi. Nel golfo mistico, con una piccola orchestra, la « regina » con le sue rauche grida; ai lati del proscenio, i due ballerini, come

giroscopi, a segnare un tempo inarrestabile, infinito; sul palcoscenico, lo snodarsi, ora lento, ora veloce, di una serie di azioni, senza legami tra loro o legate soltanto da un filo vagamente allusivo, come nel prologo. Così per quattro lunghi atti che rimascolavano continuamente qualsiasi tentativo di dare una spiegazione logica, razionale a ciò che si veniva sdipanando e stimolavano, invece, una percezione sensoriale, attenta al particolare, direi quasi animalesca. E, in definitiva, la sostanza dell'opera di Wilson sta, forse, proprio qui. In questa continua negazione di una percezione-spiegazione logica (anche se, in realtà, le sue opere hanno sempre un significato chiaramente intuibile) e nel sollecitare un ribaltamento di questa consueta meccanica percettiva. Togliere possibilità alla comprensione tradizionale, razionale e considerata oggi insufficiente, e, acuendo l'attenzione su minimi particolari, spingere ad un approccio con la realtà, diverso, sensoriale, partecipativo, più pieno: adeguato, in una parola, a questo nuovo sentimento soprattutto spazio-temporale che ci sta premendo da ogni parte. Se volessimo trovare antenati, si potrebbe parlare di una prosecuzione dell'avventura joyciana che tiene però conto della diffusa esperienza corporea in questi ultimi anni. Una corporeità (valga ancora la citazione del libro di Lea Vergine) sentita e accettata come esperienza conoscitiva, che consente di recuperare strati molto profondi dell'uomo, addirittura quasi una sua dimensione animale. Una conoscenza riduttiva, minima eppure amplissima, totalizzante, cosmica. Insomma, ritornando a Wilson, il lampione che, all'improvviso, ha dato il senso dell'eterno al suddito Rufus Smith, secondo quanto egli dice nella « lettera alla Regina Vittoria », che, letta a quattro voci — quasi inintelligibile — apre lo spettacolo.

Di fronte a ricerche come queste, le riserve, o, meglio, le resistenze e i sospetti sono comprensibili, forse doverosi. Ma va ricordato che si tratta di manifestazioni che testimoniano, ad evidenza, una condizione nella quale pare di avvertire un mutamento storico profondo. Oltre ai nuovi, più totali modi di conoscenza che vengono proposti e oltre al fatto che in queste opere, per una esigenza anti autoritaria, più che comunicare agli altri, conta il lavoro collettivo, autoconoscitivo, quasi terapeutico, va tenuta presente questa intuizione, ripetiamo, di un sentimento diverso dello spazio-tempo in cui si srotola la nostra esistenza.

Wilson vuole insinuarci, con mezzi, in fondo, poveri, elementari (e da innovatore vero, rivoluzionando dall'interno il linguaggio teatrale) questa coscienza di uno spazio-tempo differente da quella codificata, che ci viene tramandata. E forse in questo sta la sua importanza.

C'è da rammaricarsi che tale esperienza sia stata presentata in una sede così snobistica, giustamente chiacchierata e, per quanto riguarda le arti visive, squalificata, come il Festival spoletino.



da **Feltrinelli**
 novità e successi in tutte le librerie