





# Simbolica•mente

L'universo dei simboli nell'arte

a cura di Eloisa Gennaro

Provincia di Ravenna - Settore Cultura

La seguente pubblicazione raccoglie gli interventi del X corso di aggiornamento sulla didattica museale "Scuola e Museo" (Ravenna, 24 ottobre - 23 novembre 2003) organizzato dal Laboratorio Provinciale per la Didattica Museale.

Cura redazionale *Eloisa Gennaro*  
con la collaborazione di *Elisa Amadei e Daniele Carnoli*  
Impaginazione *Massimo Marcucci*

[www.sistemamusei.ra.it](http://www.sistemamusei.ra.it)

In copertina: immagini gentilmente concesse dal Museo Civico "Le Cappuccine" (Bagnacavallo).  
Le immagini a corredo dell'intervento "Alla ricerca del Paradiso" sono tratte dalla pubblicazione "Cercando il Paradiso: suggerimenti per un itinerario didattico" (Ravenna, 2003).

E' vietata la riproduzione non espressamente autorizzata anche parziale o ad uso interno con qualsiasi mezzo effettuata.

Supplemento n. 1 al notiziario del Sistema Museale "Museo in•forma", XI, n. 30/2007 (iscrizione al Tribunale di Ravenna n. 1109 del 16.01.1998).

Pubblicazione realizzata  
con il contributo di



FONDAZIONE  
CASSA DI RISPARMIO DI RAVENNA

Premessa	7
Il concetto di simbolo <i>di Marco Dallari</i>	9
Il linguaggio espressivo dei bambini, il linguaggio artistico di Burri <i>di Mirella Ruozzi</i>	17
Dalla Nike di Samotracia alla Nike di Eminem: i nuovi simboli dell'adolescenza <i>di Alba Trombini</i>	23
La casa della memoria: simboli e fruizione estetica nell'opera di Claudio Parmeggiani. Racconto di un'esperienza didattica con i ragazzi <i>di Silvia Spadoni</i>	33
Alla ricerca del Paradiso <i>di Cetty Muscolino</i>	39
Lo spazio architettonico come simbolo dell'anima <i>di Piera Nobili</i>	45
Programma del Corso	57
Appendice iconografica	59



## Premessa

La cultura – e l’arte in particolare – si esprime da sempre attraverso il simbolo e il museo ne è divenuto nel tempo interprete e custode privilegiato. È così che il simbolo può divenire un ottimo pretesto per pensare ed organizzare attività museali creative, ponendosi come strumento didattico efficace per comprendere l’arte anche nelle sue manifestazioni più ‘difficili’: il simbolo infatti è manifestazione di un modo di pensare immediato e concreto, e quindi molto vicino alla sensibilità di bambini e ragazzi.

Nel nostro vivere quotidiano siamo – più o meno consapevolmente – immersi nei simboli: è un processo di continua interazione che coinvolge corpo e mente e che si sviluppa su più livelli, da quello fisico-emotivo a quello psicologico o culturale. I simboli possono appartenere alla sfera religiosa o politica, sono creati di continuo per esprimere il proprio stato sociale o ottenere consenso, per stimolare il senso di appartenenza e creare guadagno; alcuni sono codificati, altri meno.

*Simbolica-mente* è il titolo della decima edizione del Corso “Scuola e Museo”, promosso dal Settore Cultura della Provincia di Ravenna col contributo scientifico della dott.ssa Alba Trombini, dedicato proprio all’esplorazione dell’universo dei simboli - nell’arte come in altri campi - per sperimentarne le potenzialità didattiche ed educative.

Il volume raccoglie i sei diversi interventi in cui si è articolato il Corso. Marco Dallari (pedagogista e docente di didattica dell’arte) ha introdotto l’argomento di ricerca, Piera Nobili (architetto e presidente del CERPA Italia) ha concluso con un intervento sul significato simbolico delle differenti forme architettoniche dall’antichità a oggi. Gli altri relatori (esperti nel campo della didattica museale) hanno condotto lezioni pratiche ed esemplificative di possibili laboratori con il simbolo, soffermandosi in particolare su esperienze didattiche da loro ideate sia nell’ambito dell’arte contemporanea che dell’arte classica antica e svolte con i ragazzi di una precisa fascia scolastica: dalla scuola materna alla scuola elementare, dalla scuola media inferiore a quella media superiore.





## Il concetto di simbolo di Marco Dallari

Vorrei partire da come la pedagogia e la didattica si confrontano con il concetto di “simbolo”. Simbolo - dal greco *sumballen* - letteralmente vuol dire mettere insieme, collocare. Secondo gli studiosi del linguaggio della comunicazione, gli epistemologi, coloro che si occupano di queste cose nella contemporaneità, il simbolo è ciò che davvero distingue gli esseri umani dagli animali. È ciò che consente a noi di alludere, indicare, evocare qualcosa che non sia presente nel campo percettivo. Quindi, il simbolo, il *sumballen*, riguarda l'attività di collegamento che esiste fra un'attività relazionale, di scambio simbolico, di scambio comunicativo, e qualcos'altro che non c'è. Questo è ciò che ha consentito, secondo gli studiosi dell'evoluzione, di avere una pedagogia, cioè un'educazione della prole che ogni volta non riparte da zero, come succede appunto con gli animali, ma che consente di partire da una storia data per scontata, perché il passato che riguarda la specie, la cultura, il gruppo di appartenenza, è riconducibile a loro come punto di partenza attraverso apparati simbolici. Quindi, quello che una volta si chiamava pomposamente *progresso* e che adesso si chiama semplicemente sviluppo o storia, è determinato dall'essenza simbolica della nostra cultura, perché la nostra cultura appunto si determina, si descrive e si scambia attraverso simboli di vario genere.

Questo è allo stesso tempo uno svantaggio e un vantaggio: quando ci si pone il problema dell'educazione, entro certi limiti è giusto avere uno sfondo ideale di riferimento e, perché no, anche un'ideologia, ma non possiamo educare i nostri educandi per un mondo che non sia quello che ci è dato. Pensare di educare i nostri fanciulli a vivere in un mondo che non è il nostro sarebbe assurdo, è assurdo pensare di prescindere da Internet, o dalla civiltà industriale, o dalle autostrade, o dall'industrializzazione. Quello che Freud chiama “il principio di realtà” è qualcosa a cui noi possiamo legittimamente opporci in termini simbolici, in termini parzialmente progettuali, ma se non ne teniamo conto non siamo degli utopisti ma siamo dei disadattati ed è meglio che non facciamo gli insegnanti.

Quando nel 1972 partecipai alla prima ricerca italiana sulla qualità della vita infantile, promossa dalla Regione Emilia-Romagna, lavoravo al Comune di Bologna e collaboravo con l'Università di Bologna; da quella ricerca risultò che i bambini emiliani economicamente svantaggiati non avevano la televisione in casa, mentre quelli più vantaggiati ovviamente l'avevano. Questo dava loro un vantaggio perché partecipavano a una comunità di scambi a cui i poveri ragazzi privi di tv non potevano partecipare. Oltretutto, all'asilo e scuola elementare quelli che avevano la tv facevano certi giochi, avevano certi modelli, mentre gli altri no. Poi è cambiato tutto e succede oggi che i bambini che non hanno la televisione sono i figli di pochi genitori privile-

giati che pensano che sia dannoso per le loro creature avere la tv in casa. In questo io vedo anche una sorta di 'reinfuturamento' di un destino di autodistruzione. Perché? I bambini che non hanno la tv, che vengono allevati da tate filippine che non sanno l'italiano, crescono in un mondo assolutamente emarginato dal principio di realtà che è rappresentato prima di tutto dagli apparati linguistici, usati nella maniera più complessa e raffinata possibile, e dagli apparati narrativi e di rappresentazione fra i quali la tv rappresenta, possibilmente con un dosaggio e con una scelta accurata, l'elemento imprescindibile e ormai ineliminabile dal principio di realtà. Quindi non so cosa faranno questi bambini da grandi, forse faremo una ricerca che si occuperà più del destino dei figli dei ricchi che dei figli dei poveri. Questi bambini comunque li vedo male, vedo meglio invece quelli che guardano la tv e che soprattutto hanno la possibilità di commentarla, di sceglierla, di rimetterla in scena simbolicamente con i loro educatori.

La situazione dell'esperanto non ha avuto grandi risultati perché gli apparati simbolici sono cose che non nascono mai dalla volontà, dall'intenzione, ma possono essere gestiti creativamente anche in maniera oppositiva, in maniera molto critica, ma comunque la loro efficacia dipende sempre dalla possibilità di essere condivisi nei loro presupposti sia formali che ideali. Io credo che un bambino che oggi non guarda la televisione corra dei rischi e, se poi addirittura il genitore vuole creare una lingua, un linguaggio simbolico che riesca a prescindere dalla televisione, mi chiedo: ma questo apparato simbolico che originariamente, da quando Eva ha cominciato a dare il nome alle cose (e pare che questo sia stato il vero peccato originale, secondo alcuni esegeti, che ha creato il sapere), serviva per poter dire ad Adamo delle cose che non erano nel campo di percezione. Se questa famiglia, se questi genitori creano per il bambino una lingua che non li mette in contatto con il resto del mondo al quale partecipano, cosa se ne fanno di questa lingua?

Il problema è sempre quello della condivisione, gli apparati simbolici sono apparati che per quanto riescano a essere significanti di se stessi, cioè per quanto noi - soprattutto noi bianchi occidentali, noi che secondo gli antropologi culturali apparteniamo alla cultura da loro chiamata "letterata" - siamo in grado di produrre simboli che non hanno bisogno di un significante, ma che riescono ad essere significanti di se stessi, come ad esempio la parola "Dio", la parola "santità", o la parola "filosofia"; cioè se noi diciamo "pera", c'è un simbolo che le corrisponde, ma se noi diciamo "filosofia" è un significante che è significato di se stesso. Ma questa parola, e anche la parola "pera" o "automobile", hanno senso solo se sono condivise. Allora, se questi genitori che emarginano i loro figli dalla tv creano una cultura autoreferenziale, fanno un bel gioco per i loro figli? Io ho paura che questi genitori siano gli stessi genitori iperprotettivi e nevrotici, ossessionati dalla loro paura di perdere il ruolo di genitori, e quindi ossessionati dalla paura che il figlio si emancipi, che in passato tenevano i bambini lontano dalla strada.

La televisione oggi è la strada. Sappiamo tutti di bambini tenuti lontano dalla strada perché non frequentassero le cattive compagnie. Oggi la tv non è altro che la cattiva compagnia. Come tutte le cattive compagnie è in effetti pericolosissima, ma il ruolo del genitore non è quello di emarginare e tenere lontano, ma è quello di fornire gli strumenti per creare un rapporto correttamente educativo con ciò che c'è di più pericoloso, perché le ragazze e i ragazzi che corrono più rischi (che entrano nei circuiti della violenza, della droga ecc.) non sono mai quelli che hanno avuto una precoce e corretta esperienza di autonomia e di socializzazione, ma sono sempre quelli emarginati, sono quelli che non hanno avuto possibilità di accedere all'esperienza di autonomia e di socializzazione che ha consegnato loro la possibilità di scegliere all'interno degli apparati dell'esperienza la propria idea identitaria.

Se io fossi il genitore che non sono o se io fossi il nonno che non sono, non terrei i bambini lontani dalla televisione, però mi sentirei in dovere di: a) selezionare le cose da vedere, b) condividere, c) capire l'essenza simbolica delle cose, perché tutti i bambini che guardano la tv la guardano apparentemente con la stessa voracità e lo stesso atteggiamento. Tutti i bambini davanti alla tv s'incantano, la guardano con estraniamento. C'è un'enorme differenza fra i bambini ai quali vengono letti e presentati libri, ai quali vengono raccontate storie fin da quando sono piccoli, bambini che hanno una biblioteca, e bambini che non hanno questi privilegi. Perché lo stesso cartone animato trasversale, come può essere Willy Coyote, è visto in maniera molto differente dal bambino che conosce le storie, che ha libri in casa, che li legge, e quello che non ha questi privilegi. Perché il bambino che non conosce la storia non ha costruito come apparato simbolico metacognitivo la storia, fatta cioè di un inizio, una fine e con tante cose in mezzo collegate fra loro da un rapporto di causa-effetto in successione temporale. Questo bambino guarda il cartone animato e cerca nel cartone la storia, invece l'altro bambino, quello che non ha libri e non ha genitori lettori, guarda apparentemente con la stessa faccia il cartone animato, ma va alla ricerca solo di scene *swarzeneggeriane*, cioè in cui c'è emozione, adrenalina che entra in circolo, la scena di violenza in maniera simbolica e anche in maniera ironica.

Fra questi elementi non c'è nessuna inferenza, perché l'inferenza non viene insegnata dal cartone animato, ma è precedente, è esterna, fa parte di un'organizzazione della competenza simbolica grazie alla quale si può leggere in un certo modo il cartone animato e senza la quale il cartone animato si legge in un altro modo, anche se apparentemente la faccia del bambino che guarda è la stessa. L'altra differenza che riguarda il modo di leggere il cartone animato fra i vari lettori è se lo guardano da soli o in compagnia. Quando il bambino guarda in compagnia, a un certo punto si interrompe, si alza, lo commenta, riprende il gioco riferito al cartone che ha visto, come direbbe uno psicologo cognitivista, lo rielabora, mentre un bambino da solo non rielabora niente perché sarebbe inutile visto che non c'è nessun incentivo.

Allora vediamo già che quando noi parliamo di simboli, non parliamo di singoli simboli, ma di apparati simbolici, di sistemi simbolici raggruppati appunto in sistemi, in famiglie, in linguaggi che prevedono regole, competenze, esercizio, aspetti cognitivi ed aspetti ermeneutici che riguardano l'interpretazione e la riproposizione attiva di questi codici e di questi simboli. Non esiste una creatività simbolica senza un'informazione precedente. Nessuno crea liberamente, servono degli stimoli, magari divergenti, strani, ma senza un input non c'è nessun output, senza uno stimolo non c'è nessuna elaborazione. Questo significa che fra la stimolazione e gli apparati di apprendimento, e quello che noi chiamiamo la costruzione di una competenza simbolica, c'è una mediazione che è circolare, che è fatta a spirale, ma che ha sempre bisogno di tutta una serie di ingredienti. Ingredienti che non devono mai dimenticare una cosa: il simbolo, il significante, non è mai uguale al significato.

### *Significante-significato*

La semiologia distingue questi due momenti che sono la definizione di significante e di significato. Il significante è il simbolo, è ciò che dal punto di vista della parola, dell'immagine, del gesto, rappresenta qualcosa che lì non c'è e che invece rimanda ad un significato. La parola scritta o detta "casa" è il significante, la casina in mattoni è il significato. Il problema vero dell'analisi simbolica di questa coppia è che: 1) a ciascun significante non corrisponde quasi mai un unico significato, quindi ogni volta che l'educazione tenta di farci credere o di far credere ai bambini che a un significante corrisponde un solo significato, già si tratta di truffa; 2) la nostra cultura è letterata, basata sul libro, pensate alla Bibbia che anche per gli atei corrisponde a

un insieme di cose che contengono uno schema teleologico con un inizio e una fine che parte da lì fino al romanzo borghese, ed ha una visione ciclica del racconto; 3) abbiamo dei significanti che sono significati di se stessi, cosa che riguarda parole che non indicano qualcosa ma dei concetti astratti. Per il filosofo tedesco Jaspers la metafisica altro non è che discorsi che non hanno bisogno di significante. Metafisica non vuol dire parlare di Dio, ma ogni volta che io riesco a fare un discorso dove significante e significato corrispondono, questa è metafisica.

### *Simbolo-segno*

Simbolo, l'abbiamo già visto. Se però rientriamo nella logica della semiologia, la contrapposizione simbolo-segno è la seguente: il segno è ciò che ha un uso contestuale, quindi è un significante che viene utilizzato in un contesto preciso e a cui corrisponde il più possibile univocamente un significato. La vocazione del segno è quella di essere un significante a cui corrisponde univocamente un significato, ad esempio la formula chimica H<sub>2</sub>O, che so che corrisponde nella realtà ad una cosa sola. Il simbolo è l'opposto, cioè un significante che allude, indica metaforicamente, insomma: fra il segno e il suo significante lo spazio interpretativo è semplicemente quello della competenza linguistica, fra il simbolo e il suo significato lo strato interpretativo è invece sterminato.

Mi chiedete se i bambini delle elementari quando imparano a scrivere imparano semplicemente dei segni? Sì, esatto e questo è il dramma della nostra cultura occidentale. I bambini imparano il linguaggio su base metaforica, creano anche delle assonanze del tipo il cane che si chiama "bau bau", cioè capiscono di far parte di un universo simbolico, e quindi ci sono delle parole che possono indicare qualcos'altro. I bambini più intelligenti sono proprio quelli che sbagliano, perché stanno inventando un linguaggio in quanto hanno capito che il linguaggio non è assoluto. Ci sono bambini che mi hanno detto cose meravigliose, ad esempio una bambina che voleva mangiare il 'manzo di pollo' solo il giovedì: il manzo di pollo era quella parte del pollo che corrispondeva a quello che secondo lei era il manzo, cioè un tipo di carne compatta, senza osso e senza grasso: in pratica il petto di pollo. Un altro bambino, eravamo al mare insieme, guardava il cielo, c'era una strisciolina di luna sottilissima e mi disse: "Ma quella lì, è la luna vuota?". Perché se quell'altra era la luna piena, quella era vuota. Qui siamo in una sorta di spazio di contrattazione fra segno-simbolo, che è l'origine del linguaggio, e quindi dove il rapporto fra significante-significato è sempre contrattabile.

Una ricerca ha stabilito che i bambini rispetto alle bambine imparano a parlare e a scrivere dopo, ma quando imparano sono più bravi perché imparano tutto in un colpo. Questo deriva dall'educazione data ai bambini: se anche la mamma è femminista, i maschi subiscono un modello di educazione diversa dalle femmine. Al maschio è consentito sbagliare ed esplorare, quindi ad esempio se rompe qualcosa o si sporca non fa niente, ma se la femmina rompe qualcosa è andata contro il suo modello di ordine, pulizia, ecc. che viene comunemente dato alle femmine e alle donne. Per il linguaggio è la stessa cosa: al bambino è lasciata l'esplorazione, a sua sorella non è sempre consentito stare in giardino ma deve stare vicino alla mamma che la inizia la mestiere di donna dicendo: "Questo è il cucchiaino di legno che serve a fare il sugo, questo è un altro cucchiaino sempre di legno che serve a fare la crema, se fai la crema col cucchiaino del sugo la crema sa di cipolla". Per ciascuna di queste parole quindi, la bambina elabora un principio di pertinenza.

La pertinenza è il legame che lega l'oggetto al suo nome e alla sua funzione convenzionale: cucchiaino oggetto, nome cucchiaino, per fare il sugo. La pertinenza è una caratteristica dell'educazione femminile e quindi è un approccio al linguaggio spesso

precoce, ma è assolutamente segnico, perché la pertinenza riguarda il segno. Quando il fratello imparerà che quello è il cucchiaino di legno per fare il sugo, intanto lo avrà già dato in testa all'amico, ci avrà scavato nel giardino ecc. attribuendo allo stesso oggetto tutta una serie di altri valori. Il destino delle persone che sono condannate alla pertinenza è meno creativo perché la creatività segue l'impertinenza, caratteristica quindi tipicamente maschile, e consiste nel capire che il rapporto significante-significato non è univoco. Se noi capiamo questo, capiamo anche che a partire dal linguaggio delle parole si può recuperare l'originarietà del concetto di simbolo, che non quello del segno.

Il concetto di simbolo riguarda la rifondabilità del suo senso e del suo significato. Inutile dire che la nostra scuola funziona al contrario, basti pensare alle lingue straniere che vengono insegnate basandosi sul rapporto fra un segno e significato senza preoccuparsi che a quella parola possano essere attribuiti significati diversi. Mutter in tedesco, in una cultura protestante calvinista, significa madre, ma se io dico madre in italiano, prima di pensare a mia mamma penso alla Madonna, col velo azzurro ecc. mentre mutter o mother non hanno mantelli ecc. Ciascuna parola, ciascun simbolo, acquista senso solo all'interno di un contesto. Ogni simbolo acquista senso e significato diverso nel contesto in cui si trova.

Si prenda la ruota di bicicletta di Marcel Duchamp che dentro a un museo è un'opera d'arte, mentre fuori non lo sarebbe. Io ho fatto l'esperimento di far mettere una ruota di bicicletta in tutto e per tutto uguale a quella di Duchamp dentro ad un negozio di biciclette in vetrina, e ho portato i miei studenti lì davanti dicendo loro di cercare i simboli d'arte: tutti si sforzavano di cercare il palazzo del '700 ecc. ma nessuno vedeva la ruota di bicicletta semplicemente perché era dentro un negozio di biciclette, quindi non era un'opera d'arte. La stessa cosa accadde quando insegnavo all'Accademia di Belle Arti a Bologna; come sapete chi fa l'Accademia ha una gran cultura artistica ma poca letteraria, allora feci questo esperimento: in un pannello misi due bei fari da macchina e sotto la scritta "Mi illumino di immenso"; i ragazzi mi dissero: "Accidenti che bello slogan!". Questo dimostra che le cose hanno un senso nel loro luogo di appartenenza, ma lo cambiano a seconda del contesto in cui sono inserite. I ragazzi non hanno riconosciuto la poesia, ma hanno riconosciuto una pertinenza.

Ci troviamo di fronte a tre enigmi: il primo riguarda la nascita del significante. Quando negli anni '70 dicevo alle maestre di Ravenna che per far smettere ai bambini di disegnare gli stereotipi bisognava portarli fuori a disegnare la realtà, Magritte ha disegnato una pipa e ci ha scritto sotto che quella non è una pipa, perché quella non si fuma e poi è bidimensionale, e quindi non è la realtà. Allora il problema è quello di insegnare ai bambini che esiste una realtà, non come gli empiristi i quali dovendo ostacolare gli idealisti dicevano che bastava fare l'esperienza della realtà per arrivare alla realtà. In realtà l'albero c'è anche se io non lo vedo perché se è buio io non lo vedo ma ci vado a sbattere lo stesso. Nel momento in cui io faccio come artista un albero e decido che quella è la figura e l'altro è lo sfondo, creo un movimento di percezione per cui la maggior parte delle persone vedrà la figura prima dello sfondo. A nessuno interessa lo sfondo, sono solo gli storici e i critici che se ne interessano. Cosa c'è nello sfondo delle figurine Panini dietro ai calciatori? Il colore dagli anni '70 in poi, prima invece c'erano i campi di calcio, prima ancora c'erano i cieli magrittiani, ancora prima c'era la figura della città. Questo perché non è più necessario uno sfondo particolare in quanto la televisione ci ha abituati a sorvolare sullo sfondo (in tv non si vede lo sfondo, al cinema sì).

I bambini indiani, se gli fate vedere una cosa in fretta, vedono innanzitutto i colori, mentre un bambino bianco occidentale vede la forma. Questo perché la nostra

cultura abitua a vedere la forma, perché distingue la figura dallo sfondo, ma la forma non c'è in natura: il segno nero non c'è, noi non siamo contornati da un segno nero. I bambini balinesi non sono riusciti a leggere la maggior parte delle illustrazioni che noi abbiamo in classe con il disegno ed il nome sotto; un bambino balinese che ha visto la figura della mano con sotto la M, ha detto che era un serpente, perché ha visto il segno nero e quando gli hanno detto "Guarda è una mano" lui ha detto "No, perché è aperta sotto". Per lui non aveva senso perché non esiste in natura, è come una mano amputata. Noi siamo analitici, distinguiamo la realtà a pezzi, loro non lo fanno e quindi il bambino non riusciva a leggere l'immagine come facciamo noi. La cosa interessante è che per quel bambino balinese la nostra mano iperrealistica è astratta, perché è un'astrazione simbolica di un rapporto fra figura-sfondo, significante-significato, che è assolutamente convenzionale, passa attraverso un modo di interpretare la rappresentazione simbolica della realtà.

Perché l'arte? Perché in realtà l'arte è l'ultima frontiera dell'impertinenza legittimata da sempre. L'arte dichiara la sua vocazione a rifondare continuamente un rapporto fra significante-significato, a distruggere i canoni, le regole dei linguaggi che hanno preceduto qualsiasi artista importante, ciascun movimento, ciascuna corrente, e a essere istituzionalmente e costituzionalmente impertinente. Nella contemporaneità abbiamo avuto esempi estremi di questo, si pensi al Dada, pensiamo anche solo a Picasso come era impertinente e trasgressivo fino a cinquant'anni fa e adesso è diventato un colosso, a tal punto che si parla per lui di classicità. C'è lo stereotipo della citazione picassiana, che è lo stereotipo del Picasso cubista per cui l'oggetto non è in posa ma interagisce con l'artista. Tutto questo pian piano diventa senso comune, ma utilizziamo l'arte per fare vedere ai nostri allievi come diversi significanti si possono riferire ad uno stesso significato. Parliamo loro non di come è fatta ma dei diversi modi di fare. Questo è davvero il modo per affrontare il problema della differenza (differenza sessuale, differenza culturale ecc.) e io sono molto preoccupato quando vedo che l'inserimento del bambino avviene mostrando al bambino quello che è la sua cultura: se al bambino iraniano non fregasse niente di essere iraniano ad esempio, sarebbe inutile. Io penso che il problema non è quello di far radicare gli stereotipi. Noi per fortuna nelle scuole non educiamo all'educazione sessuale, altrimenti per via di questo radicamento di stereotipi, la donna diventerebbe una cosa fatta così, l'uomo fatto così ecc. La rappresentazione artistica è veramente il modo per affrontare il problema della rifondabilità del senso del significato. Si fa vedere come data una presunta realtà, si passa all'astrazione che non è la distruzione dell'immagine, ma è la scelta di una delle prospettive rispetto alle quali quell'immagine può essere viva.

Che differenza c'è fra spiegazione e interpretazione? La spiegazione è quel tipo di argomentazione che si fa attorno a un oggetto che pretende di essere segno, l'interpretazione non è come si crede ingenuamente la spiegazione soggettiva, ma l'assunzione di un punto di vista. L'interpretazione non è soggettiva ma è la scelta di un punto di vista. La didattica dell'arte e quindi la riconsegna dell'arte, della realtà, al suo ruolo simbolico, è proprio questo: far vedere ai vostri allievi che l'opera d'arte prima di tutto va guardata e descritta per quello che secondo voi è, dopo di che si sceglie una delle prospettive di senso, che non è il significato, cioè ad esempio noi possiamo vedere i "Promessi Sposi" in direzione storica, psicologica ecc. (che sono tutte prospettive di senso).

Mediazione culturale e pedagogica dell'opera d'arte. Arte senza opera d'arte. Intendendo con questo termine non che si debba confondere l'arte con la creatività, perché ciascuno di noi, bambini e adulti, può essere creativo, divertente ecc., ma l'opera d'arte è un'altra cosa, è qualcosa che insegna in base ad un percorso. L'opera

d'arte è tale solo se l'oggetto proposto scavalca qualcosa. In ogni modo c'è un'opera d'arte senza opera d'arte. Dopo il tramonto dei mecenati, ci sono persone che gli si sono sostituite con caratteristiche un po' diverse: sono i mercanti d'arte, che sono come gli editori, cioè persone che sostengono gli artisti e la loro arte facendo di tutto per migliorarli.

Una cosa che mi chiedo è se voi insegnanti vi siete mai domandati se ha senso quello che dite. Cioè se io parlo di Eschilo, che senso ha? Bisogna trovare un punto d'incontro fra ciò che dite e la realtà che gli studenti vivono. Io devo usare il testo come pretesto per trovare una connessione, quindi sapere chi è Eschilo va benissimo, a patto che io lo veda con una caduta positiva sulla mia vita. Il problema del pedagogo o del pedagogista non è quello di spiegare, ma quello di creare un orizzonte di senso comune. La cosa che non si dovrebbe mai fare è partire dalla spiegazione. L'approfondimento filologico è una cosa importantissima, ma deve essere un punto d'arrivo non un punto di partenza. L'approfondimento filologico del testo è qualcosa che viene richiesto come condimento da chi ha già capito tutto dell'opera e ne vuole sapere di più; viene richiesto quando l'opera per la persona ha veramente senso.





## Il linguaggio espressivo dei bambini, il linguaggio artistico di Burri di Mirella Ruozzi

Due anni fa abbiamo cominciato il progetto che oggi vi illustrerò con le diapositive. Una piccola parentesi: le scuole comunali di Reggio Emilia hanno una storia di 40 anni, ma da quando sono nate il professor Loris Malaguzzi, che è l'ideatore di queste scuole e di questo progetto educativo, ha voluto da subito gli atelieristi inseriti dentro la scuola. Era allora un'idea molto innovatrice e anticipatrice dei tempi perché come voi sicuramente saprete, negli anni '80 c'è stato un fermento di laboratori in tutta Italia, e inserire un atelier in un laboratorio imperniato inizialmente sui linguaggi grafico-espressivo-plastici e un'insegnante con diploma d'arte, quindi non un'insegnante diplomata maestra, ha sicuramente favorito l'incontro di questi linguaggi nella vita della scuola. Questo ha prodotto, in anni di pratica quotidiana, un cambiamento nel fare pedagogia coi bambini, dando più importanza a quelli che sono i linguaggi visivi. Ha anche cambiato l'idea di atelier, che inserito dentro al progetto della scuola, si è subito messo in dialogo con la scuola e con tutti i linguaggi da offrire a un bambino da 0 a 6 anni, l'età in cui un bambino sta crescendo, sta approcciando la conoscenza del mondo. Malaguzzi ha parlato dei "cento linguaggi" e ha anche scritto una poesia sui cento linguaggi che tutti si devono trovare nella scuola e in tutte le cose che la scuola offre al bambino.

Ci siamo chiesti che rapporto c'è fra arte e bambino. Quando vediamo i prodotti dei bambini possiamo parlare di arte? Possiamo usare gli stessi termini che usiamo per i prodotti degli adulti? Sono quesiti che ci poniamo da sempre e non abbiamo risposte, bensì alcune riflessioni basate sull'esperienza. Si rispetta il bambino parlando di arte riferita ai suoi disegni? Io penso a Picasso che una volta disse: "Io ci ho messo sessant'anni per disegnare come un bambino". Allora forse Picasso era anche rispettoso del bambino, nel senso che disegnare come un bambino vuol dire avere ancora un processo conoscitivo globale-connesso come è capace di fare il bambino che tiene sempre in connessione tutte le parti, tutte le sue esperienze, non le divide in saperi, le dividiamo dopo noi in saperi. Ma siamo rispettosi del bambino quando diciamo: "Questo quadro sembra un Mirò"? Abbiamo provato a vedere quelli che sono i processi dei bambini quando fanno i laboratori e ci siamo accorti che la cosa interessante non sta tanto nel prodotto finale elaborato dal bambino quanto nel processo che lo porta a questo prodotto: la relazione con gli altri, l'entusiasmo per quello che fa, il suo immaginario, le sue parole ecc. Analizzando poi il processo dei singoli artisti, abbiamo trovato che è simile a quello visto coi bambini: l'entusiasmo nella ricerca, l'emozione. La differenza è che mentre il bambino lo sta facendo perché sta conoscendo, l'artista lo fa in quanto legato a una certa cultura.

In molti musei esteri ci sono laboratori in cui i bambini vanno dopo la visita per

ritrovare la tecnica dell'artista, e quello che molte volte succede è che si cimentano con quella tecnica, con quei materiali, dopo aver visto quell'artista. Così quello che producono sono tante piccole clonazioni, perché troppo poco è il tempo, troppo forte è l'influenza di quel che si è visto al museo, e troppo forte è l'influenza di quei materiali che sono stati preparati apposta per mandare i bambini in quella direzione.

Due anni fa abbiamo avuto modo di fare quest'esperienza grazie al fatto che c'era a Reggio Emilia una mostra su Alberto Burri, un artista concettuale, un pittore contemporaneo che purtroppo non c'è più. Questo progetto prevedeva l'incontro fra le opere di Burri e i bambini e i ragazzi della città, dal nido alla scuola media, organizzando collateralmente alla mostra dei laboratori espressivi. Il progetto si divideva in due fasi differenti: un lavoro intenso svolto con i bambini nelle scuole, e un altro intervento più breve nei laboratori espressivi adiacenti al museo che ospitava la mostra. La lettera che invitava a partecipare a questa iniziativa sottolineava che la creatività non è una cosa eccezionale, data solo ad alcuni, ma è una capacità data in dotazione ad ognuno sin dalla nascita e che viene alimentata da situazioni e occasioni favorevoli. Gli incontri con gli artisti e con le opere possono essere occasioni favorevoli per stimolare la fantasia.

Vi ho portato una frase del professor Malaguzzi che definiva la creatività non come una fase mentale distinta ma come una caratteristica del nostro modo di pensare, quindi una caratteristica che accomuna uomini, donne e bambini. Bisogna, per stimolarla, svincolarsi dall'ovvio e dal banale, ed oggi non è per niente facile. Ma soprattutto, quello che fa emergere la creatività è la tensione all'esplorazione. La scuola, diceva Malaguzzi, da sempre fa a meno della creatività. Se un presupposto è questo, l'altro è che nei percorsi operativi che si fanno per incontrare le opere di grandi artisti, il soggetto principale è e deve rimanere il bambino e il ragazzo, il suo immaginario, i suoi processi di conoscenza, anche per non tradire la base stessa della creatività.

Un altro presupposto è che la comprensione degli aspetti espressivi e comunicativi degli artisti richiede un lavoro e una consapevolezza precedentemente acquisita. Allora, noi possiamo andare con i ragazzi alle gallerie a vedere artisti, ma ci dobbiamo dare un tempo che è prima nostro, di conoscenza dell'artista, per poter poi proporre le stesse cose ai bambini opportunamente rielaborate, e che ci serviranno per andare a incontrare l'artista con loro.

Quindi in questo percorso c'era un processo preliminare fatto dai bambini e le insegnanti. Prima di andare a vedere la mostra di Burri abbiamo incontrato e promosso dei laboratori, degli incontri fra tutte le insegnanti che partecipavano a questo progetto e l'opera di Burri. Quindi abbiamo incontrato l'opera di Burri nella sua città: dovevamo cercare, guardando i quadri di Burri, di carpirne gli aspetti, ciò che lui in qualche modo comunicava con questo suo usare la materia per dipingere. Il grande segreto di Burri è che era un pittore ma non usava pennelli e colori, usava la materia, e una materia particolarmente povera o particolarmente usata: legni, plastiche bruciate, sacchi cuciti, ecc. Abbiamo avuto l'opportunità di fare due giornate di laboratorio all'interno dei locali del Remida, noi abbiamo un centro di riciclaggio ricreativo che si chiama Remida e che recupera dalle fabbriche e dalle aziende di Reggio i materiali di scarto e lo offre sugli scaffali come un grande supermercato del materiale di recupero.

Quello che abbiamo capito è che Burri quando guardava alla materia, guardava alla materia nella sua identità cromatica, che era molto forte; egli infatti usava la materia come colore, ma soprattutto riusciva a dare parola alla materia, parlava con la potenza dell'evocazione della materia. E questa è stata un'evoluzione che solo lui ha saputo fare. Saper far parlare la materia con il linguaggio della materia, con un rigo-

re compositivo che sembra quasi guardare ai classici. Quello che ci stupiva di Burri era questa capacità di variazione: fa intere serie di quadri bianchi o neri e li chiama “I neri” o “I bianchi”, dove la variazione è data dai diversi neri, dai diversi bianchi, dalle varie materie che hanno i differenti bianchi ecc. A questo punto nei laboratori ci siamo messe in gioco come insegnanti, ci siamo divise in gruppi, abbiamo scelto i materiali e li abbiamo lavorati. C’è chi ha scelto le plastiche: Burri usa molto le plastiche, le brucia, le sovrappone ecc. Alla fine abbiamo esposto i lavori e abbiamo riflettuto su quei concetti che dicevamo prima. Questa fase si è poi conclusa con un incontro assembleare dove le insegnanti hanno fatto proposte intelligenti da fare poi ai bambini.

Le istituzioni che hanno aderito a questo progetto sono state: due nidi, sette scuole dell’infanzia, una scuola elementare con due classi e una scuola media con tre o quattro classi. Noi a distanza di un mese ci siamo incontrati con i progetti avviati, abbiamo visto come le insegnanti procedevano e questo è servito per aggiustare alcuni percorsi. Poi i percorsi hanno attraversato quasi l’intero anno scolastico e a fine anno ci siamo rivisti, per elaborare quella che nel novembre del 2002 è diventata la mostra con i progetti dei bambini. Questa rappresentava un’ulteriore fase: quella di rendere visibile attraverso una mostra i loro progetti. Questo è anche un modo per sensibilizzare i cittadini di Reggio all’attenzione verso la cultura dell’adolescenza. A dicembre di quest’anno dovrebbe uscire anche il catalogo della mostra.

Torniamo ai progetti. La sfida grossa è stata quella di lavorare con i nidi. I nidi di Reggio Panda e Belelli hanno lavorato sia con i lattanti che con la sezione medi. Noi non ci interroghiamo mai su come i bambini piccolissimi incontrano la materia. Quando guardiamo i bambini che incontrano la materia noi vediamo che loro cercano quasi di entrare dentro la materia, quando hanno in mano un oggetto; per noi conta l’oggetto, ma il bimbo piccolo ci comunica che lui guarda anche ad altro: lo assaggiano, lo sentono, lo frugano. Vanno oltre la forma dell’oggetto e quindi vuol dire andare all’essenza dell’oggetto. Siccome sul formale avevamo più certezze, abbiamo usato per loro un contesto informale dove ci fossero presenze materiche e tutte le variazioni dei bianchi e dei neri. Quindi nel nido Belelli le insegnanti avevano scelto le variazioni dei bianchi usando le plastiche, le stoffe, la carta ecc., tutte in variazioni monocromatiche. Il nido Panda a sua volta lavorava sulle variazioni del nero, sempre dentro ai diversi materiali. È stata una scelta forte, che però ci ha permesso di riflettere su questo: quasi sempre all’interno del nido i colori che si offrono ai bambini sono colori vivaci oppure colori tenui. Il bianco e il nero pare che non appartengano alla gamma dei colori per bambini piccoli, quasi come se fossero dei non colori. E invece noi riflettevamo su questi colori che appartengono fortemente alla nostra cultura, che vede il bianco associato alla purezza mentre il nero alla morte, quando in altri posti il nero è simbolo di fertilità o è il massimo della raffinatezza. Però i bambini hanno detto che sono belli, perché per loro ancora non c’è questa discriminazione culturale. Per i lattanti del nido la mostra è stata allestita sul pavimento, che è il posto da loro più percorso.

Una bimba del nido quando vede questo tappeto tutto nero dice: “I neri sono di tutti i colori”, quasi a sostenere quello che affermavo prima circa le variazioni di neri. I bambini sul tappeto recepiscono che ci sono materiali che trattengono di più le impronte, tutto il corpo entra in relazione con la materia, e questa è una capacità che hanno solo i lattanti, di esplorare la materia con le mani e i piedi contemporaneamente. Un’altra bimba quando sentiva che il materiale suonava stava zitta ad ascoltare, mentre quando non suonava era lei a fare dei gorgoglii. C’è stato poi l’incontro di un bimbo con un foglio di carta: la scoperta, ma anche la felicità dell’incontro, quando il foglio accarezza la faccia, vola, ecc. C’erano fogli di carta sempre bianchi,

ma tutti diversi: più pesanti, più leggeri, più ruvidi, ecc. E questa era la sua strategia conoscitiva, perché bisogna pensare che ogni bambino ha la sua.

Le mani dei bambini costruiscono dei veri e propri alfabeti che sono come alfabeti di base, il gesto dei bambini più grandi modifica anche le materie e nascono quelle che noi abbiamo chiamato la genesi delle composizioni. Non pensavamo che già nei bambini del nido ci fosse questa attenzione alla composizione. Questi incontri con la materia hanno prodotto anche composizioni legate ad un intreccio narrativo oppure sperimentazioni di arrotolamenti con stoffe sottili, grosse, oppure composizioni che non hanno una fine, perché i bambini mettono tutto in relazione. Quindi la composizione che era un aspetto di Burri lo vediamo trasversalmente dal nido fino alla scuola media; è interessante vedere come queste strategie compositive si evolvono a seconda dell'età.

Nella scuola dell'infanzia Diana i bambini di quattro e di cinque anni avevano scelto di lavorare sui materiali naturali mentre quelli di tre anni lavoravano sulle variazioni di colore, le variazioni di bianco, ma partendo dalle osservazioni su una cosa quotidiana, un tovagliolino di carta che le insegnanti danno durante la merenda. Questo tovagliolino prendeva tutte le forme: stropicciato, spezzettato, diventava qualcosa di speciale nelle mani dei bambini, non è più un oggetto quotidiano e anonimo. Si è trattato di farlo diventare come un alfabeto. Le insegnanti hanno scelto delle basi di carta sempre sulle varianti del bianco, carte differenti. Quindi una base sulla quale i bambini possono comporre le loro composizioni. Qui hanno diviso i materiali in categorie: non dividono come noi in stoffa, carta, plastica, ma ad esempio il raso è luce e quindi lo mettono insieme alla fodera perché anche quella è lucida, poi prendono la lana e la mettono insieme al cotone perché è morbido. Anche qui ogni bambino ha avuto un approccio diverso nell'affrontare il materiale.

Ci accorgiamo come questi materiali, anche a cinque anni, vengono sistemati bene, c'è attenzione anche all'aspetto estetico. Le insegnanti guardano coi bambini queste composizioni e ragionano con loro ponendo la domanda su cosa sono per loro le composizioni: "Quando fai delle forme belle, astratte, sono costruzioni che non sono delle forme ma si vedono come forme". Le insegnanti si sono accorte che i bambini compongono per analogie e similitudini formali, quindi la stessa forma diventa il leit motiv, oppure per simmetrie, sovrapposizioni di forme, per moltiplicazione di forma, ecc. Molto spesso poi stanno insieme per bellezza, perché tutto comunque deve star bene. C'è una sorta di piacere, la cosa che fanno deve piacere. Loro scelgono la base per le loro composizioni, si danno un limite. Il fatto di mettere una linea di corda per definire la composizione e il suo rigore, vuol dire usare dei criteri compositivi.

Burri non da mai un titolo alle sue opere, li chiama i bianchi, le plastiche, perché per lui non dovevano evocare nient'altro. Però noi abbiamo pensato che comunque l'immaginario dei bambini è diverso da quello di Burri, il problema è che quando tu prendi così tanta familiarità con la materia, si svela in tutti i suoi aspetti e non ha bisogno di essere configurata in un immaginario alto. Loro però molte volte erano consapevoli della materia, altre volte cercavano un significato, tipo c'è chi lo ha associato all'aurora boreale ecc.

L'insegnante ha provato a chiedere ai bambini che cos'è astratto, quando una composizione si rivela astratta. "Sono tante cose diverse un pochino speciali che sono tutte sparse e fanno delle forme astratte" oppure "L'astratto prima nasce nel pensiero, poi lo dici ai tuoi amici e poi nasce nella composizione". Questo perché loro lavoravano a gruppi e quindi l'astratto nasce come condivisione di un'idea. "Per capire l'astratto, si può guardare i disegni dei bambini molto piccoli che sono tutti astratti", riferendosi agli scarabocchi.

Alcune scuole avevano scelto la plastica, uno dei materiali molto usato da Burri.

In una scuola si è visto come i bambini classificano le varie plastiche, esplorando questo materiale in controluce ne definivano le varie trasparenze, le variazioni della trasparenza che è una variazione della variazione. Nella scuola Balducci c'è una sala per gli audiovisivi che per una performance è stata allestita completamente da plastiche diverse con luci ma senza sottofondo musicale, per dimostrare come la materia può variare lo spazio. Burri aveva fatto molti bozzetti per le scenografie e così anche noi abbiamo avuto l'ispirazione di allestire con proiezioni di luci artificiali di vario tipo e qui ci ha aiutato molto l'insegnante che si occupava di danze etniche e aveva dunque un particolare metodo di lettura della gestualità oltre al fatto che i ballerini sono attenti alla scenografia. Il corpo dei bambini si mette in relazione alla materia, e alcuni hanno detto: "Ci sentivamo tutti trasformati in trasparenti". Erano diventati un tutt'uno con la materia. In effetti la plastica quando incontra la luce ha una suggestione formidabile. Ma anche l'acqua: i bambini hanno spruzzato sulle plastiche gocce d'acqua che a contatto con la luce creano suggestioni particolarissime. Poi c'è l'esplorazione sonora delle plastiche che scricchiolano, e non essendoci un sottofondo musicale i bambini si divertivano ancor più a farle suonare. Una bimba dice: "Ho respirato le plastiche e poi mi sono mossa in un respiro". La stanza sembrava un caleidoscopio.

Questa è una performance, e come tale finisce lì, quindi come si poteva fare a fissarla? È venuta ai bambini l'idea di ricostruire la stanza in piccolo. Ma è un'operazione assolutamente difficile. Qui la stanza è tridimensionale, bisogna ricostruirla così e non è facile. Ognuno ne ha fatto una parte, poi hanno attaccato tutto insieme, a qualcuno è venuto in mente di alzare le pareti e si è fatta la scatola della stanza. Dopo ne hanno pensata una loro e hanno fatto un'altra stanza in miniatura solo che se prima era tutta in plastica bianca ora era tutta colorata.

La scuola Diana affaccia sui giardini pubblici di Reggio Emilia quindi i bambini e le insegnanti sono andati a raccogliere i reperti autunnali, lavorando così con la materia naturale. Raccolgono terre, rametti secchi, sassolini e foglie di vario tipo vista la varietà di alberi presenti. I bambini stessi si sono accorti delle variazioni che avvengono in questo materiale indipendentemente dalle variazioni che loro vi apportavano, infatti è un materiale che si degrada. Avete presente le botteghe artigiane degli artisti che facevano i colori? Loro hanno composto opere simili, sbriciolando le foglie. Poi la sezione diventa un vero e proprio cantiere, loro sbriciolano crete, sassi e terre, usano sassi per schiacciare i materiali e la passano in setacci diversi per rendere le polveri sempre più fini. Poi hanno restituito all'albero quello che l'albero gli aveva dato: queste polveri solo in un caso però sono state sistemate nella corteccia di un albero nei giardini pubblici, perché questo chiaramente non lo si può fare sempre. I bambini così hanno fatto varie composizioni, ad esempio sulla tavolozza hanno messo questa foglia tutta rosicchiata da una larva, e per questa bambina è diventata la base per mettere le polveri colorate che aveva fatto con altri materiali. C'è proprio tutto un alfabeto di terre, di polveri che diventano la materia di queste composizioni.

Alla scuola elementare invece abbiamo usato anche nuovi strumenti, come lo scanner, che le insegnanti hanno notato essere uno strumento che non credevano di potere usare in modo così creativo. I bambini compongono quello che vogliono con i materiali che le insegnanti avevano detto di usare, scegliendo quello che gli piaceva di più, e li hanno proiettati con la lavagna luminosa. I materiali venivano messi dentro lo scanner liberamente, non era mai stato usato in quel modo, almeno in quella scuola, con il programma adatto hanno inserito delle scritte sulle immagini e li hanno aggettivati. Hanno usato vari font che nei computer sono illimitati ed hanno fatto una sorta di carta d'identità della materia. È chiaro che qui c'è tutto uno studio sull'aggettivazione che l'insegnante ha fatto in classe per arrivare a questo punto.

Hanno scritto delle cose bellissime sulla materia: “Tulle. È bianco, bellissimo, morbido, sembra la stoffa del vestito della sposa, liscio come la paglia, si può vedere tutto attraverso, è trasparente, leggero, se lo sfreggi fa un rumore piccolissimo”. La cosa straordinaria è questa: hanno cercato di scrivere con quei caratteri che più di tutti si abbinavano alle cose da scrivere, così da restituire le caratteristiche stesse del materiale. Questo è stato fatto nella seconda classe, dove poi hanno trasformato tutto in storie, cioè plastica, spugnette e spugnettoni sono diventati i protagonisti delle storie da loro inventate. Poi queste storie sono state raccontate ai genitori per Natale. La terza classe invece ha lavorato molto sulle origini della materia, e sono andati anche a vedere testi dando risposte un po’ più scientifiche.

La classe è diventata un laboratorio dove ognuno aveva un suo compito ben preciso, c’era chi doveva fotografare, chi doveva fare la composizione, chi doveva scrivere ecc. Tutta la classe era organizzata, la maestra ha detto a un bambino “Tu sei un giornalista, scrivi, annota le tue impressioni e quelle dei tuoi compagni”. Abbiamo dato macchine fotografiche ai bambini e c’era chi doveva fotografare tutte le fasi del processo compositivo, così alla fine abbiamo raccolto le fasi della composizione. È emerso che i bambini hanno il senso della composizione bilanciata.

Mi dispiace non avere tempo per un accenno sulla scuola media. La cosa interessante è vedere la diversità nel processo compositivo dal nido alla scuola media, come a seconda dell’età ci sia un differenza nel modo di approfondire la composizione. Ma tra un po’ uscirà il libro che racconterà i vari passi che hanno fatto.

Dalla Nike di Samotracia alla Nike di Eminem: i nuovi simboli  
dell'adolescenza  
di Alba Trombini

Polena per nave da guerra. Secondo una delle interpretazioni di quella che è considerata una delle opere più conosciute di epoca ellenistica, questo è lo scopo per cui è stata creata la Nike di Samotracia attorno al 190 a.C. (fig. 1). Pensiamo alla suggestione che opera oggi nelle persone che valicano le porte del Louvre e la trovano lassù, maestosa, in cima alle scale come fosse un magnifico esemplare alato pronto a spiccare il volo. Icona - assieme alla Gioconda e alla Venere di Milo - del fascino e del potere culturale della massima istituzione museale francese.

Con l'immaginazione andiamo ora al II secolo a.C. e cerchiamo di visualizzarla mentre, imponente e terrificante, solca i mari in cima alla nave che la ospitava. Che impressione doveva fare dall'alto dei suoi oltre tre metri alle imbarcazioni che incrociavano la sua rotta? Le *Nikai* rappresentate nella ceramografia e nella scultura greca erano solitamente figure eteree e delicate ed è la prima volta che viene tradotto il concetto femminile di vittoria in un corpo così possente e dalla posa eroica. Nell'opera di Ranuccio Bianchi Bandinelli *L'arte dell'antichità classica. La Grecia*, l'autore parla di veemenza di un movimento che evoca promontori e tempeste. Simbolo di forza e potenza, dunque, di competizione e vittoria. La vittoria alata.

Facciamo ora un salto nello spazio e nel tempo per lanciare uno sguardo su una delle icone preferite da giovani e giovanissimi di oggi in tutto l'Occidente: Eminem. Il classico esempio di giovane in difficoltà che ce l'ha fatta. Che ha superato ostacoli, vinto pregiudizi e usato il disagio come stimolo per costruirsi un destino diverso. Nato e cresciuto ai margini della società nella periferia americana, in una famiglia assolutamente disastrosa, incarna il mito del "tutto è possibile se lo vuoi", indipendentemente dalle condizioni sfavorevoli di partenza. Eminem sente di avere un'anima nera, musicalmente parlando, che solo nel rap può esprimersi al meglio e grazie al suo talento riesce a surclassare - in pochissimo tempo - tutti i più grandi rapper neri nelle hit parade mondiali. Di nuovo un simbolo di forza e potenza, competizione e vittoria.

C'è un oggetto speciale, divenuto culto fra i giovani, che ha accompagnato Eminem nella sua ascesa verso le vette del panorama musicale mondiale. Un semplice berretto nero della Nike con il logo (fig. 2) ben in vista dal quale il mito si separa raramente (almeno nelle sue apparizioni pubbliche). Tutti conosciamo questa griffe che veste i campioni di ogni disciplina sportiva esistente, che veste il nostro tempo libero e accompagna la nostra pratica nello sport, agonistico e non. Un logo molto imitato ma mai eguagliato: un segno netto e preciso che assomiglia a due ali stilizzate, come fosse il tratto veloce di chi vuole disegnare un uccello in volo. Non so cosa avessero in mente i creativi della Nike quando hanno inventato questo marchio di così grande



successo. Di fatto a quel nome e quel tratto, semplice ma efficace, in tutto il mondo è associata un'idea di potenza e forza, competizione e vittoria. Al di là del nome, assolutamente coerente con la mission della Casa, abbiamo di nuovo ali come simbolo di vittoria?

Forse. E sulla base di questa ipotesi azzardata abbiamo accostato Nike e Nike. Due situazioni lontane anni luce (per tempo, spazio e senso), che rimandano però ad un'idea comune. Competizione e vittoria. Due sentimenti, due tensioni, due situazioni che i giovani vivono intensamente nella vita di tutti i giorni e sulle quali li si può far riflettere in questo modo insolito: mettendo cioè a confronto due ambiti così diversi come quelli della Nike ellenistica e della Nike americana. Ho tentato questo esperimento con ragazzi di terza, quarta e quinta di Licei linguistici e scientifici, che ho coinvolto in laboratori di ricerca sui simboli. L'accostamento insolito li ha sorpresi ed è bastato per creare un minimo di disponibilità a parlare di simboli (del passato e del presente) nell'arte, nel patrimonio culturale cittadino, nei musei e nei monumenti. In modo diverso. Il simbolo è stato il "tramite" per fare una didattica museale e una didattica dell'arte fuori dai canoni. I ragazzi hanno partecipato, hanno fatto domande e anche polemica, hanno fotografato e disegnato, alcuni molto volentieri... altri molto meno. Nel complesso, credo sia stata un'esperienza positiva. Una breve traccia che un giorno, non si sa quando e come (ma questo è il destino di tutti gli insegnanti), forse si riaccenderà. Magari proprio al Louvre, davanti alla Nike, o forse semplicemente in giro per la città, di fronte ad una chiesa o ad un palazzo guardato da sempre e mai visto davvero.

Se la didattica museale sceglie oggi percorsi diversi, strategie e metodologie che mostrano più attenzione per le modalità comportamentali, per le motivazioni e gli stili di apprendimento dei diversi tipi di pubblico, a maggior ragione questa cura va dedicata al target degli adolescenti. Il pubblico assente per definizione, quello che in misura minore reagisce e aderisce alle proposte museali, per quanto suggestive ed elaborate esse siano. Nelle sperimentazioni e nelle ricerche da me condotte negli ultimi anni, dai risultati delle indagini dei diversi osservatori istituzionali che hanno indagato in tutto il paese il problema della partecipazione dei giovani alle attività museali, dagli studi di pedagogisti e museologi, sociologi e antropologi, emerge chiaramente sempre lo stesso problema di fondo. I ragazzi al museo, se non obbligati da insegnanti più o meno motivati, spontaneamente e liberamente non ci vanno. Il motivo è uno e molto semplice: non gli interessa. Anche una mostra creata per loro e su di loro come quella magistralmente curata di Francesco Bonami a Firenze lo scorso febbraio *Il quarto sesso. Il territorio estremo dell'adolescenza*, non ha avuto il successo che ci si aspettava in termini di partecipazione spontanea dei giovani. E parlava proprio di loro.

Come fare allora? Delle sperimentazioni fatte fino ad oggi, quelle che hanno visto gli adolescenti più coinvolti e un po' più attenti sono state quelle condotte con i simboli e sui simboli (vedi schede). Nella sua efficacia e nella sua immediatezza il simbolo - non sempre, ma più spesso di quanto si creda - è in grado di farsi svelare. I simboli del passato non sono di facile comprensione ad una lettura superficiale (ad esempio il pavone di epoca romano-bizantina), ma basta fornire alcune chiavi per imparare a decodificarne il significato, ed ecco che il loro senso si svela anche a bambini e adolescenti più o meno distratti. La chiave che apre immediatamente la porta dell'attenzione è la connessione con il presente, con il vissuto personale e sociale dei ragazzi che partecipano a laboratori o visite. Senza questa premessa, meglio dire "promessa" che si parlerà di loro, di cose che li riguardano da vicino, anche la conferenza o la spiegazione più suggestiva e più corretta dal punto di vista scientifico difficilmente sarà capace di stimolarli e coinvolgerli davvero. In conclusione, per par-



lare della mitologia e della simbologia dell'arte e nell'arte è necessario cominciare da loro, dai loro miti, dai loro simboli e dalle icone del momento. E trovare in essi tutti quei riferimenti e quelle derivazioni che hanno radici nella cultura passata.

Da uno sguardo allo studio della psicanalista francese Françoise Dolto sui modelli della gioventù dal medioevo alla fine del XX secolo, dal titolo *Adolescenza*, questa come prima considerazione: esattamente come è successo per il cosiddetto "progresso scientifico-tecnologico" negli ultimi 50 anni i miti e i modelli si sono succeduti a gran velocità, con brevissimi intervalli di tempo fra il sorgere e il decadere degli stessi. Lo studio risale alla fine degli anni '80, ha ancora validità in ordine alle riflessioni maturate, ma da allora sono cambiate ulteriormente alcune situazioni. Internet ha modificato a diversi livelli il modo di gestire l'informazione e quindi anche nascita, sviluppo e fine di miti e riti. Con la complicità dei media, i nuovi idoli e i nuovi eroi vivono stagioni di successo brevissime decretate da meccanismi e strategie aziendali (non sempre manifeste ed esplicite) dell'industria cinematografica e televisiva, dei grandi imperi discografici, informatici e tecnologici.

Musica, moda e tecnologia: sono queste le grandi arene in cui si giocano a suon di miliardi gli spettacoli che interessano ai ragazzi. E dei quali si sentono - e sono - protagonisti. Pensiamo alle reti televisive dedicate agli adolescenti: Italia 1 e MTV, per fare un esempio. C'è meno distanza di una volta fra l'oggetto del desiderio, situazione o persona, e il ragazzo che desidera. Oggi la maggior parte della produzione televisiva è fatta non da professionisti, ma da ragazzi che usano il mezzo televisivo non solo come vetrina, ma anche come traguardo e progetto di vita. Se è vero come dicono che alle audizioni per i vari Saranno famosi, Accademia, Pop Star, Super Star... si presentano a decine di migliaia; se è vero che la Regione Campania ha addirittura organizzato con i fondi sociali europei corsi per "veline", tutto ciò avrà pur un significato preciso. Ieri erano Sanremo e Miss Italia che coagulavano i sogni collettivi, adolescenziali e non, di celebrità. Ma l'oggetto di desiderio rimaneva in qualche misura lontano, sognato ma quasi mai raggiunto. Oggi questo gap sembra non esserci. Chiunque abbia voglia di mettersi in mostra, anzi in video, ha solo l'imbarazzo della scelta e riesce a farlo senza troppa fatica: concorsi, giochi a premi, reality show, talk show, provini... Non è difficile partecipare, sembra esserlo di più avere qualcosa di sensato e non banale da dire. Indubbiamente costa meno alle aziende televisive organizzare questo tipo di intrattenimento, piuttosto che investire in produzioni culturali e artistiche di diversa fattura. Ma questo è un altro discorso.

Su cosa fanno leva queste tendenze? Su di un desiderio smodato di protagonismo? Forse; ma occorre distinguere fra culto della persona ed espressione della propria individualità. Non c'è nulla di male nel voler essere protagonisti, se questo significa ricercare e comprendere il proprio progetto di vita e fare in modo di renderlo manifesto. Noi come educatori abbiamo qualche leva per aiutare gli adolescenti in questa loro ricerca? Credo di sì, e lo credo ancora più possibile nei contesti in cui l'educazione può realizzarsi in modo più informale rispetto alla scuola. Al museo, ad esempio. Se riusciamo a concepire e a concretizzare il concetto di museo come spazio di inclusione e crescita sociale, come luogo di ricerca e costruzione della propria identità, possiamo allora utilizzare alcune metodologie specifiche per giungere ad una valorizzazione del "protagonismo" degli adolescenti inteso nel suo miglior senso: morale ed etico, individuale e sociale.

Per tornare all'universo simbolico dei giovani, tema della nostra riflessione di oggi, alcune esperienze compiute in vari musei d'Europa dimostrano come sia possibile educare i ragazzi alla storia dell'arte, della filosofia, persino delle scienze, attraverso un tramite simbolico in cui essi possano riconoscersi. Un esempio: al Deutsches Museum di Monaco di Baviera (uno dei musei della tecnica più importanti d'Europa)

nella sezione dedicata alla chimica, all'analisi delle materie prime e all'evoluzione delle tecniche ad esse relative, per spiegare tutto ciò che riguarda la cromatura (dall'elemento primario alla tecnica di manipolazione, fusione, ecc.) è stata utilizzata una moto Harley Davidson. Per definizione il simbolo della beat generation, dei grandi rider americani, mito per diverse generazioni di giovani dagli anni '60-70 ad oggi. Simbolo di grandi spazi, libertà e movimento, forse deve proprio a questo specifico processo di identificazione la sua permanenza nell'immaginario giovanile collettivo. La cromatura, segno distintivo della Harley, viene spiegata e compresa a partire dall'utilizzo che l'ha resa tanto famosa nel mondo. Poi si potrebbe dire che anche i rubinetti di casa sono cromati, così come alcune parti di macchine e oggetti che utilizziamo quotidianamente, ma in questi casi non si attiva nel nostro immaginario alcun universo simbolico, non nascono automaticamente rimandi a progetti di vita, a sogni e desideri.

È importante sottolineare a questo punto - per rassicurare educatori ed insegnanti - che gli oggetti, le opere, i documenti o i reperti sono sì il tramite, lo spunto per parlare di altro, ma un progetto didattico che voglia definirsi tale non può e non deve prescindere da una spiegazione puntuale, scientifica e corretta del tramite che si sta utilizzando. E questo per due motivi: per quanto sia giusto connettere il passato al presente, per quanto sia importante fornire ai giovani strumenti e spunti di analisi e riflessione, comunque l'oggetto musealizzato ha un suo valore intrinseco ed estrinseco che va condiviso, reso esplicito. Diversamente non si spiega perché debba essergli riservato un posto al museo. Altra considerazione è spunto di carattere didattico. I ragazzi - a volte del tutto inconsapevolmente - citano, guardano e assumono modelli e miti del passato senza avere idea di farlo. I videoclip, ad esempio, sono pieni di citazioni "colte" nella scelta dei soggetti, delle immagini, delle scenografie e coreografie: molti degli artisti che li realizzano sono o sono stati studenti d'Accademia o hanno alle spalle studi umanistici, storici e artistici. A questo proposito Marco Dallari ha suggerito qualche tempo fa agli insegnanti di scuole superiori (durante un corso di formazione sulla didattica dell'arte) di utilizzare i video musicali con i ragazzi in modo da scoprire o riscoprire le citazioni, i riferimenti "colti". E di capire attraverso questa modalità di ricerca che l'arte, la storia, la filosofia ecc. sono intimamente intrecciate alla vita che conducono e che sembra apparentemente lontana da tutto ciò.

*Dagli atteggiamenti macho delle power girl all'estetica del "kawaii", dallo stile cool al mito di Peter Pan*

Con varie sfumature e intensità è fra questi due estremi che si muovono le adolescenti e gli adolescenti al giorno d'oggi. Per quanto riguarda le ragazze troviamo da un lato l'assunzione di pose e comportamenti maschili (la banda, la prevaricazione, la devozione ad un capo ecc.), dall'altro - come sottolinea Alessandro Gomarasca nel suo saggio sulla cultura pop del Giappone contemporaneo - tutta una "esplosione di rosa" che nasce e si sviluppa in Giappone per divenire fenomeno giovanile internazionale che investe tutta l'Asia (dalla Corea ad Hong Kong, da Taiwan al sud-est asiatico) e coinvolge anche l'Occidente.

Dunque anche da noi è giunta l'eco di questa cultura dell'ingenuità che, tra l'altro, valica i confini del territorio adolescenziale per colorare di rosa il quotidiano di tanti adulti: i gadget di Hello Kitty non si trovano solo negli astucci delle bambine-ragazze, ma sulle scrivanie di tanti uffici. Le mollettine di plastica dai colori fluo nei capelli, lo stile Barbie nell'abbigliamento, la mania dei peluche, addirittura il design delle mini car giapponesi (Nissan) che sembrano esser uscite direttamente dai cartoni animati, i post scriptum dei romanzi di Banana Yoshimoto dove l'autrice dialoga con il lettore come fosse un amichetto del cuore... Tutti simboli di una mitizzazione

dello stato infantile che in Giappone ha un nome ben preciso: *Kawaii*. È uno stile, un'estetica - dice Gomarasca - un modo di pensare, di essere, di parlare, di scrivere, di atteggiarsi, generato da precise condizioni storiche. Psicologi e sociologi hanno cercato fin dagli anni '80 di comprendere se si tratta di una forma preoccupante di regressione infantile, di fuga dal reale o di rifiuto della maturità. Di contro le ragazze hanno giocato via via provocatoriamente al rialzo facendo proprio lo stereotipo negativo dei media. La cultura *kawaii* esprime un rifiuto, una provocazione, alla stessa stregua in cui altre sottoculture giovanili - per quanto più macho, aggressive e politicizzate - hanno fatto in occidente. Se il motto dei punk era "no future", il *kawaii* esprime un nichilismo analogo: esso giunge a negare la stessa esistenza del presente, del presente sociale, in favore di un esibito ritorno all'irresponsabile innocenza dell'infanzia. Perché questa riluttanza a crescere? Perché ciò significa assumere i ruoli e le identità che la rigida società confuciana ha assegnati per loro. C'è anche però chi la pensa diversamente e ritiene che in realtà il fenomeno abbia motivazioni diverse le cui radici affondano nella concezione mitizzata dell'infanzia tipica dell'oriente. In Asia l'infanzia è uno stato semi-divino, il regno della pienezza e della libertà a cui fa seguito il declino del processo di socializzazione. Infine c'è anche chi ritiene il fenomeno come paradigma della sottomissione femminile e più in generale un prerequisito per il funzionamento efficiente del capitalismo giapponese.

Al di là delle interpretazioni politiche e sociali, che non tengono conto della permeabilità sociale e culturale del mondo d'oggi in cui i confini nazionali non hanno tenuta stagna e quindi le influenze, i rimandi, l'informazione che viaggia in tempo reale in tutti gli angoli più remoti del mondo. Forse allora le radici di questo fenomeno vanno ricercate anche nel declino dell'impero economico giapponese e asiatico. Una crisi iniziata alla fine degli anni '80 e che proprio in Giappone è declinata in crisi totale di valori: si pensi alle intere esistenze spese al servizio del lavoro, dell'accumulo, della competizione ad oltranza. Questi valori di dedizione e sacrificio poggiano le loro radici nel passato feudale e, l'impero militarista prima e l'azienda Giappone poi, li hanno riciclati e utilizzati per i propri fini. Oggi questi valori paiono inaccettabili alle nuove generazioni ed ecco farsi strada una cultura più femminile e infantile.

La posa cool, al contrario, nasce in occidente nell'ambito della musica jazz del dopoguerra ed è tutta orientata al manierismo glaciale, all'assenza di movimenti corporei, ad un'indifferenza (reale o simulata) all'emozionalità, molto maschile. Dalla musica alla vita quotidiana il passo è breve: questo modello comportamentale dà al distacco emozionale e all'imperturbabilità il valore di massima virtù, un valore magistralmente interpretato dagli eroi hollywoodiani, dalle stelle del rock e in seguito dai musicisti rap (come Eminem). E qui si chiude il cerchio. Ma come tutti gli estremi, e anche se dal punto di vista creativo e artistico ha prodotto molto, questo atteggiamento reca in sé una grande scotto da pagare in termini psicologici. Antispontaneità, rinnego della vulnerabilità anche nelle situazioni più disperate, proprio l'esatto contrario di quanto avviene nell'universo del *kawaii*. Un ragazzino a 14 anni ha già visto - fra telegiornali, film e sceneggiati - 18.000 omicidi o scene di violenza. La spettacolarizzazione della morte, finta o virtuale, ne pregiudica l'elaborazione, ne svuota e banalizza l'impatto. Crea angoscia nei bambini e disadattamento negli adulti, portando ad estremi come appunto il rinnego della vulnerabilità o la vulnerabilità totale, esibita.

È in mezzo a tutto ciò che i nostri ragazzi oscillano fra atteggiamenti trash e devozione assoluta ai diktat della moda, fra indifferenza e slanci ideologici - non sempre strutturati e consapevoli - come quelli dei giovani no global strumentalizzati o, più in piccolo, degli okkupazionisti (con la kappa) che sono diventati un aspetto integrante della scuola negli ultimi anni.

All'interno di un gruppo classe è facile avere un ventaglio di atteggiamenti, pose

e motivazioni alquanto diverse fra loro. Se l'insegnante a scuola è in qualche modo obbligato dai programmi, dagli orari, dalle direttive scolastiche, da tutta una serie di limiti oggettivi che tengono in minor conto l'individualità dei ragazzi, diversamente al museo questa eterogeneità comportamentale può essere valorizzata attraverso percorsi di lettura, ricerca e sperimentazione che vanno incontro a tali diversità. Un esempio: se sto lavorando sul concetto di interpretazione dell'opera d'arte posso utilizzare il metodo del "Sentire l'arte" elaborato da Silvia Gramigna (e che alcuni di voi hanno sperimentato durante i nostri corsi) per dare valore all'esperienza percettiva del singolo ragazzo, per fare vera educazione museale facendo comprendere che ogni allestimento è in realtà un racconto soggettivo, una presa di posizione, una delle tante possibili interpretazioni.

### *Il linguaggio delle pietre*

È un progetto creato per gli adolescenti sul tema della relazione uomo/simbolo; un percorso che coinvolge i ragazzi in un'esperienza pratica in cui l'approccio emotivo e cognitivo si fondono per rispondere meglio alle loro esigenze e alle loro specifiche modalità di apprendimento. Ogni volta che si conducono laboratori per i ragazzi sia nei musei che nei centri storici delle città, all'interno di monumenti o chiese, si dovrebbe sempre cercare di raggiungere principalmente un obiettivo: creare un ponte fra ciò che i ragazzi vedono e il loro vissuto quotidiano, attraverso momenti di forte suggestione e condivisione.

E in questo progetto specifico è stata usata la forza trainante del simbolo per mostrare ai ragazzi come si può comprendere meglio una città d'arte nel suo insieme attraverso la lettura delle espressioni simboliche che in essa si sono sedimentate nel tempo. Elementi architettonici, lapidi, iscrizioni e monumenti sono pieni di simboli che rimandano a significati universali facilmente intelligibili anche da un pubblico giovane. Si è scelto di approfondire alcuni temi, particolarmente vicini alla cultura giovanile, come il bisogno di consenso, il senso di appartenenza o la manifestazione dell'identità personale. Nel primo incontro, dopo esser stati divisi in gruppi, i ragazzi hanno scandagliato il centro della città alla ricerca di simboli del passato inerenti ai temi sopra citati, li hanno analizzati e infine li hanno fotografati per le successive fasi di approfondimento. In un secondo momento l'insegnante ha ulteriormente indagato a scuola alcuni aspetti dell'argomento prendendo spunto dalle osservazioni compiute dai ragazzi in città. Nell'ultimo incontro i ragazzi infine hanno condiviso i risultati delle loro analisi ed hanno espresso una valutazione in merito all'iniziativa proposta.

### *Schede*

Le schede seguenti sono state consegnate agli studenti come strumento di riflessione sul tema e come ausilio alla lettura dei simboli incontrati durante la ricerca svolta nel centro monumentale della città.

*Scheda 1 - Sintesi della principale simbologia dei sarcofagi ravennati* (tratta da: Wladimiro Bendazzi - Simboli per non morire, Didattica dei sarcofagi ravennati, 8 vol. - Tessellae, Ravenna)

*Alfa e Omega*: prima e ultima lettera dell'alfabeto che simboleggiano inizio e fine. L'universo è racchiuso entro queste due estremità. Alfa e omega rappresentano la totalità della conoscenza, dell'essere, del tempo e dello spazio.

*Agnello*: simbolo di Cristo. Emblema di innocenza e umiltà, è la vittima sacrificale

più frequente. È l'immagine dell'uomo pio per le sue caratteristiche di semplicità e di pazienza. È l'apostolo docile. Spesso l'agnello è in relazione alla croce.

*Angeli*: spiriti puri, incorruttibili, immortali. Ministri invisibili di Dio e intermediari fra Dio e l'uomo. È solo dal IV sec. che gli angeli appaiono con aureola e ali. Sui sarcofagi ravennati portano la fiaccola, simbolo di luce e di vittoria, libertà, gioia e redenzione. Altra funzione degli angeli: pesare l'anima dei defunti per giudicare le azioni e la ricompensa (o il castigo).

*Annunciazione*: rappresenta il messaggio di Dio e la nascita di Gesù.

*Apostoli*: paragonati alle 12 ore del giorno e ai 12 mesi dell'anno (così come le 4 divisioni del giorno e le 4 stagioni dell'anno rappresenterebbero i Vangeli). Rappresentano il fondamento su cui è edificata la Chiesa.

*Aquila*: con il suo portamento maestoso e ardito è simbolo di audacia, forza straordinaria, resurrezione e ascensione. L'aquila è emblema del trionfo di Gesù Cristo, del conduttore delle anime verso Dio, della Grazia divina edella Giustizia del cristiano.

*Aureola*: o nimbo, indica la luce dell'aura che avvolge la testa o il corpo dell'uomo che ha ricevuto la luce divina e la irradia attorno a sé. È simbolo di santità.

*Candelabro*: utensile che serve di supporto alla luce (della fede). Il candelabro acceso dà l'immagine della gioia e orienta il pensiero verso la luce. È simbolo di luce spirituale, vita e salvezza.

*Cervo*: simbolo dell'anima cristiana che anela alla parola di Dio e si disseta ad essa.

*Chrismon*: il monogramma di Cristo compare sia come I + X (Jesus Christus) sia come X + P (prime due lettere di Christos in greco).

*Cipresso*: per la sua longevità e il verde persistente è simbolo dell'albero della vita. Segno di immortalità e di comunione con la divinità.

*Colomba*: emblema dello Spirito Santo, dell'anima cristiana, dell'amore di Cristo, dell'essenza divina, della Vergine Maria, degli Apostoli e dell'anima fedele. In alcuni contesti può indicare anche l'anima del defunto nella gioia celeste. Le due colombe sui bracci della croce rappresentano i fedeli che godono i benefici spirituali della resurrezione di Cristo.

*Croce*: strumento attraverso il quale Cristo è stato messo a morte, evoca la Passione di Cristo, la redenzione attraverso la passione e il sangue, la salvezza attraverso la sofferenza, la morte come passo verso la resurrezione. Ma la croce rappresenta innanzitutto il contatto e l'unione del cielo con la terra.

*Fiumi*: i quattro fiumi che spesso ritroviamo nell'iconografia cristiana (in sarcofagi e mosaici) rappresentano quelli che secondo la Genesi uscivano dal Giardino dell'Eden (Pison, Ghicon, Tigri ed Eufrate). Il più delle volte simboleggiano i quattro Evangelisti che sgorgano da Cristo. Sui sarcofagi i fiumi significano la promessa per i defunti di raggiungere il Paradiso per mezzo del Vangelo.

*Ghirlande, corone e festoni*: nell'Antico Testamento sono segno di gloria, onore e gioia. Nel Nuovo Testamento sono simbolo di giustizia, vita e gloria. La corona o la ghirlanda sui sarcofagi è segno d'onore su coloro che hanno riportato la vittoria dell'immortalità.

*Gòrgone*: mostro femminile della mitologia greca di aspetto orrendo e con serpenti al posto dei capelli (ad es. Medusa). Serve ad allontanare o ad annullare le influenze maligne. Sui sarcofagi difende il defunto.

*Leone*: ha connotazioni sia positive (forza, coraggio e determinazione) che negative (crudeltà e ferocia).

*Libro*: nelle scene di *Traditio Legis* (trasmissione delle leggi da parte di Cristo) rappresenta la Nuova Legge. In altri contesti è il Libro della Vita che contiene i nomi di chi ha operato bene.

*Mani velate*: segno di venerazione e riconoscimento dell'autorità; si riferisce ad un'antica consuetudine di velare le mani quando ci si avvicinava all'imperatore o ad un alto dignitario per ricevere un dono o per onorarlo.

*Palma*: metafore di tutto ciò che è elevato e sublime, le palme slanciate e vigorose sono simbolo di vittoria, ascesa, rigenerazione e immortalità. Per i Padri della Chiesa è simbolo di Maria. La palma da datteri è come l'uomo giusto, ricco di benedizioni divine. Persone con rami di palma in mano sono una rappresentazione simbolica dei cristiani che hanno riportato la vittoria, morendo fiduciosi per la loro fede. Rappresenta anche il luogo fisico del Paradiso.

*Pavone*: la coda evoca il cielo stellato. Per i Greci emblema di Era, la sposa di Zeus. Per i Cristiani è simbolo di resurrezione (in autunno il pavone perde tutte le piume e le riacquista in primavera). Per S. Agostino è metafora di incorruttibilità (si diceva in antichità che la carne del pavone non si decomponesse). Emblema di Cristo in quanto essere risorto e glorioso trionfatore. Altri significati: bellezza, giustizia incorruttibile, orgoglio e vanità.

*Re Magi*: con il loro attributi (oro, incenso e mirra) rappresentano la sottomissione alla divinità e il segno della loro fede nella manifestazione sensibile della divinità.

*Resurrezione di Lazzaro*: simbolo della futura resurrezione dei morti.

*Serpente*: simbolo del male e del demonio tentatore, è l'emblema del seduttore e dell'ingannatore.

*Sole*: simbolo della divinità del Cristo. Magnificenza, splendore e vita. Simbolo della luce.

*Vasi*: il recipiente della vita. In forma di calice è il simbolo dell'alleanza fra l'uomo e Dio.

*Vite*: nel Vecchio Testamento la vigna è immagine del popolo eletto di Israele ma indica anche il Messia. Uccelli in mezzo a tralci di vite accennano all'opera della creazione. Il vino è il sangue di Cristo.

*Scheda 2 - Il potere evocativo del simbolo. Che cosa è un simbolo?* (definizione tratta dall'Enciclopedia Italiana Treccani)

Dal greco *sim-ballo* "metto insieme". Si intende un segno, un'immagine o un oggetto che ne rappresenta un altro con il quale è connesso. Esempio: mi riferisco ad una volpe per indicare l'astuzia. Le connessioni possono essere arbitrarie, soggettive o oggettive, riconosciute dalla collettività o da un singolo gruppo culturale, politico, ecc.

Il simbolo è espressione di un modo di pensare immediato, concreto e primitivo: di qui la grande abbondanza di simboli nelle lingue primitive, nel linguaggio infantile, nei dialetti. In filosofia il simbolo è stato inteso come:

- insieme di forme visibili che mira a mostrare cose invisibili
- incarnazione di una realtà mitica
- occultamento del reale

Nella religione il simbolo ha una parte fondamentale e una funzione non sostituibile: la sua capacità di essere segno di idee non visibili fa sì che venga spontaneamente adoperato ogni volta che l'essere umano vuole avvicinarsi alla sfera del divino. I simboli religiosi sono di varia specie: realistici, razionalistici, idealistici. Nella loro espressione possono essere: grafici, gestiti, formulati.

Per la mentalità primitiva (fondamentalmente mistica) il simbolo riveste tutti i caratteri della realtà (vedi danze magiche totemiche). Il simbolo non è una rappresentazione fotografica della realtà, ma si riduce agli aspetti essenziali della realtà. Ha

efficacia se viene immediatamente afferrato, ricordato e compreso anche da persone non necessariamente acculturate; e se è facilmente rappresentabile (vedi simbologia degli alchimisti).

Quando viene usato come tessera di riconoscimento per adepti, il simbolo deve essere misterioso, complicato e comprensibile solo ai destinatari del messaggio. Il simbolo in campo religioso è una sintesi delle credenze e delle esperienze del corpo sociale e quindi segue le vicende “politiche” di tale corpo sociale (si espande o si volatilizza o si cristallizza a seconda che il gruppo si evolva, si chiuda o scompaia). Il simbolo segue l'evoluzione delle culture che l'hanno creato.

*Domanda: quale simbolo è stato utilizzato dall'antichità ad oggi per esprimere i seguenti stati, sentimenti o concetti?*

- Senso di appartenenza
- Connessione con il divino
- Sentimento di gratitudine
- Esibizione del proprio stato sociale o del proprio potere
- Ricerca di consenso (politico e non)
- Esigenza di protezione





La casa della memoria: simboli e fruizione estetica nell'opera di Claudio Parmeggiani. Racconto di un'esperienza didattica con i ragazzi  
di Silvia Spadoni

Sono stata chiamata per parlarvi di didattica dell'arte contemporanea. So che c'è stato un incontro con Marco Dallari, che è un po' il padre di questa metodologia che seguo io insieme al gruppo delle persone che lavorano nel Dipartimento Didattico della Galleria d'Arte Moderna di Bologna. Il racconto dell'esperienza di oggi riguarda un grande artista contemporaneo: Claudio Parmeggiani. Anche se per gli addetti ai lavori è un artista di fama mondiale, sono abituata da tanti anni ad avere a che fare con gente che non lo conosce. Solitamente infatti nelle scuole superiori l'arte contemporanea viene fatta poco, si arriva là dove comincia il bello: l'Impressionismo.

Io lavoro al Dipartimento Didattico della GAM ormai da otto anni e abbiamo deciso di aprire questo spazio. L'Italia come al solito è spaventosamente in ritardo rispetto alla didattica dell'arte contemporanea e di conseguenza solo da pochi anni si è cominciato ad aprire laboratori nei musei e nelle gallerie d'arte contemporanea, sempre con grande diffidenza. Infatti quando noi abbiamo aperto dovevamo letteralmente andare a cercare le insegnanti e abbiamo avuto fin dall'inizio un grande appoggio da parte delle insegnanti di scuola materna, che continuano ad essere in massa quelle che richiedono più di tutti laboratori ed esperienze didattiche. Poi sono arrivati le insegnanti elementari, e piano piano quelle delle medie inferiori e superiori. Queste ultime molte volte pongono come condizione quella di avere esclusivamente un percorso teorico, e qui vengono le lacrime agli occhi, perché proprio per una fascia d'età come quella degli adolescenti sarebbe fondamentale conoscere l'arte contemporanea attraverso l'idea del laboratorio.

Intendiamoci, per laboratorio non intendo soltanto uno spazio in cui si taglia, si incolla, si monta e si smonta, laboratorio può essere anche qualcosa che scatta di fronte a un'opera d'arte. Intendo quindi il *laboratorio del pensare* oltre che del fare. In realtà, quando si portano gli studenti alle mostre, ci si aspetta una guida che presenta gli artisti attraverso una lezione che comincia e che finisce pulita, senza interferenze, senza compromissioni. Questo sapete quanto è noioso. È chiaro che ci possono essere guide esperte che riescono a coinvolgere, però ormai si sa che per creare stimoli è necessario rimboccarsi le maniche, soprattutto quando il settore è così apparentemente sconosciuto e imbarazzante. Non so quanti di voi hanno familiarità con l'arte contemporanea, ma da quando ho cominciato a lavorare mi sono resa conto quanto sia importante interpellare le persone che ti stanno di fronte, che abbiano 4 anni o che ne abbiano 60. Ma se c'è una fascia d'età nella quale è importante questa interazione è quella che va dal secondo ciclo di scuola elementare fino all'Università.

Noi abbiamo istituito dei percorsi che vengono di volta in volta studiati a partire

dal lavoro dell'artista e questo lo dico perché accade a volte che ci sono dei dipartimenti che hanno prestabilito alcune regole, e che applicano di volta in volta anche se gli artisti sono completamente diversi. Il nostro lavoro parte da uno studio parecchio approfondito dell'artista in questione e l'ideazione di percorsi diversi per le differenti fasce di età. A volte però non è necessario e questo è proprio il caso che vi andrò a raccontare. Ci sono artisti che hanno una poetica che è talmente particolare e deduttiva che viene da sé il chiacchierare davanti ai suoi quadri.

Claudio Parmeggiani decide di fare una mostra alla Galleria d'Arte Moderna nel dicembre dell'anno scorso. Si ferma ad installare questo percorso per ben un mese e mezzo, perché tutto il percorso espositivo era estremamente complicato: ha rivoluzionato completamente gli spazi della Galleria, costringendo architetti e ingegneri a riconsiderare tutto lo spazio in virtù anche dei pesi particolari di certe opere e anche degli ingredienti anomali di certe opere. Anomali in quanto tossici, molte opere contenevano dei pigmenti o erano costituite da delocalizzazioni che sono praticamente affumicamenti di spazi e abbiamo rischiato letteralmente di non poter aprire al pubblico per via di questi materiali cosiddetti anomali.

Cosa fondamentale per organizzare un percorso su di un artista vivo è conoscere l'artista e capire la sua poetica senza intermediari come gli storici o i critici, che ovviamente vengono straconsultati, ma che essendo dei mediatori danno comunque una loro interpretazione e quindi si preferisce andare direttamente alla fonte. Questo perché l'arte contemporanea, come dice il grande Umberto Eco, è una forma di arte estremamente ambigua; per ambiguo si intende qualcosa che da adito a più interpretazioni, e quindi che non può avere una risoluzione per la sua comprensione. E qui casca l'asino, nel senso che la maggior parte degli insegnanti si aspetta sempre da noi spiegazioni delle opere, e questo non è possibile assolutamente, dimentichiamoci questo perché è proprio il bello dell'arte e in particolare dell'arte contemporanea che non è ancora stata per così dire storicizzata dallo studio, ed è un prodotto culturale che vive nell'incontro con lo spettatore. Lo spettatore è sempre diverso e genera un rapporto di fruizione di volta in volta diverso.

Cosa significa il nostro lavoro se non possiamo dare spiegazioni e facciamo uscire dalla mostra persone che non hanno un senso chiaro di ciò che l'artista voleva dire? Nell'arte contemporanea è importantissimo sapere che per divertirsi ci si deve rimboccare le maniche, non si può rimanere passivi. Rimboccarsi le maniche significa stare al gioco. Io dico sempre ai bambini: "Le opere d'arte hanno una voce", ovvero si manifestano in maniera differente e imparare ad ascoltare l'opera d'arte è forse la cosa più difficile, perché bisogna innanzitutto imparare a stare zitti, non tanto zitti con la bocca, ma zitti nei pensieri, soprattutto davanti ad un'opera che non si conosce (specialmente se una persona è abituata al figurativo e crede di capire, ma in realtà riconosce), di fronte al non figurativo e non parlo solo di astrazione o pittura informale ma anche delle installazioni anomale come nel nostro caso.

Imparare ad ascoltare l'opera significa imparare a mettere da parte le nostre aspettative, in positivo come in negativo. Vi sarà capitato di entrare in una Galleria e trovarvi davanti ad un'opera d'arte contemporanea che non sapete cosa dire, cosa pensare, a che distanza porsi dall'opera. Con l'antico ci si sente più tranquilli perché è una cosa che il nostro occhio riconosce, ma nel momento in cui ci troviamo di fronte ad un linguaggio simbolico nuovo, noi abbiamo due possibilità: o ci difendiamo in negativo, dicendo la frase classica: "La saprei fare anch'io!", oppure proviamo a tacere un po' lasciando parlare l'opera. Questo è quello che abbiamo voluto fare con il percorso dedicato all'artista.

Parmeggiani non ha creato una mostra fatta di tante opere, ma ha fatto un'unica opera attraverso diverse complesse installazioni all'interno di uno spazio, rimanendo

li un mese e mezzo ed è stato ossessivo e minuzioso in tutti i dettagli dell'allestimento; anche la luce è stata completamente rivoluzionata e voluta dall'artista stesso. Questo ha creato una mostra molto particolare che era una creazione artistica: in realtà non esisteva l'opera da sola, esisteva solo nel momento in cui gli spettatori entravano nella Galleria. Ci siamo documentate per fare questa mostra e abbiamo saputo molte cose relative alla sua storia, alla sua biografia. Lui nasce nel 1946 a Luzzara sul Po e per dodici anni non si muove. Quest'esperienza di vita legata al suo paese, a questo spazio lo condiziona tantissimo in tutta la sua produzione artistica, in particolare: il silenzio, la nebbia, l'ovattamento dei colori e dei rumori. Lui questo se lo porta dietro e ci tiene che il pubblico lo sappia.

A questo punto ci siamo chieste come si poteva fare perché i ragazzi o i bambini avessero questi particolari requisiti per la fruizione. Ci siamo fidate delle opere, perché erano così coinvolgenti da un punto di vista emotivo da renderci conto che forse il nostro ruolo una volta tanto doveva fare un passo indietro, in modo tale che fosse l'opera del pittore a parlare direttamente. Si accoglievano i bambini fuori dalla Galleria e gli si spiegava quello che ho raccontato finora, dicendo subito che questa sarebbe stata un'esperienza decisamente forte. Ai più piccoli venivano dati dei calzari (simili a scarpe di stoffa che avevamo fatto fare appositamente) per accentuare questo senso di magia, per dare modo allo spettatore di rivivere la memoria dei luoghi. Per questo abbiamo dato al percorso il titolo "La casa della memoria". Ai bambini si diceva che in un primo momento avrebbero dovuto tacere, poi tre opere richiedevano un'esperienza di laboratorio, e dopo il percorso che durava da un'ora e mezza fino a due ore si doveva cercare un oggetto simbolico.

Questa esperienza ha segnato molto noi operatrici ed anche i bambini e ragazzi e vi ho voluto mostrare quest'esperienza in video perché ritengo che l'arte contemporanea possa dare più che solo cultura, nel senso che aiuta ad imparare a porsi di fronte al mondo con un atteggiamento estetico che consiste proprio nel sottolineare l'ambiguità delle cose che ci vengono incontro. L'arte per eccellenza è ambigua perché è fatta di simboli ed il simbolo è di ambigua interpretazione, ma tutto sommato anche la vita è di ambigua interpretazione e crescere imparando ad interpretare il mondo è a nostro avviso la cosa più preziosa che ci possa essere.

Oltre ai calzari veniva consegnato ad ogni persona un pezzo di carta con stampata una frase o una parola importante dell'artista, che doveva essere messo il più vicino possibile alla pelle per poi essere letto solo alla fine del percorso o in un momento importante. Così si poteva rispettare il titolo della mostra che era "In silenzio a voce alta". Questa contraddizione porta con sé un'incompiutezza che è presente in ogni suo intervento. Si dice spesso che al Louvre l'opera d'arte vive anche di notte, ma questo per l'arte contemporanea non è possibile perché l'opera vive solo in rapporto allo spettatore. Ecco perché ho detto che bisogna rimboccarsi le maniche, perché a te l'arte contemporanea non viene, ma quando capisce questo interagire allora viene tutto da sé. Questo è partito con Duchamp e i suoi *ready-made*, e in generale nel 1916. La fruizione è comunque importante anche nell'antico, infatti non posso pensare di guardare i mosaici bizantini con gli stessi occhi dei mosaicisti dell'epoca. Anche questo va detto ai bambini perché non pensino che il rapporto di fruizione sia statico.

Quindi ai bambini si chiedeva di condividere un po' questa condizione di silenzio voluta dall'artista stesso. Anche la luce era curata dall'artista in maniera tale che tu passeggiavi e potevi avere lungo le sale una sensazione di musicalità della luce che scendeva, si spegneva, scemava e ripartiva, ti dava la sensazione veramente di un respiro. Il tutto era giocato su sensazioni forti-fragili in continua contraddizione, altra caratteristica dell'intera mostra.

Le scarpe, una delle opere esposte, sono chiamate “Angelo” anche se nessuna opera in mostra aveva un titolo: erano scarpe da uomo totalmente infangate, anche dentro, poggianti su due zolle di fango; la bacheca che le conteneva era enorme, poteva contenere una persona, e questa cosa veniva fatta notare ai bambini che subito non la vedevano. I titoli non c'erano, erano titoli a cui ci si rifaceva perché alcune opere erano state già esposte in altre mostre. Volutamente, l'unico titolo che l'artista aveva accettato era quello della mostra. I bambini incominciavano immediatamente a fare i loro interventi, non chiedevano però cosa ci facevano lì delle scarpe, questo accadeva di più con le scuole medie e superiori. Il titolo e le dimensioni della bacheca ci riportano a una presenza, che come ci dice Parmeggiani erano state preparate per l'arrivo di un angelo, per fargliele indossare; allora si discuteva se erano state indossate dall'angelo o se erano state preparate per lui.

Nella stanza successiva un'intera parete era stata riempita di vere farfalle e qui la luce era molto più tenue, e i bambini venivano fatti sedere a terra. Già nell'introduzione che si era fatta in precedenza, si era detto che non si potevano dare spiegazioni esaustive alle opere per volere dell'artista. Quando si parlava della farfalla si parlava dell'idea di trasformazione, di metamorfosi, dell'idea del volare. Poi si diceva che questo era un po' come un regalo che Parmeggiani aveva voluto fare a noi, donandoci un insetto che in natura è forse il più bello ma che vive pochissimo. Sdraiati per terra passavamo un telo di raso bianco sui volti dei bambini, prima ad occhi chiusi poi ad occhi aperti, richiamando quello che lui definisce lo sbattere delle ali. Per quest'opera Parmeggiani aveva trovato una frase di Pound che dice che riuscire a sentire l'alito delle farfalle è un dono di pochi eletti, dove questi pochi eletti riescono a costruire ponti fra mondi. Dopo abbiamo fatto un laboratorio in cui i bambini si dovevano dare il bacio della farfalla: consisteva nello sbattere le ciglia sulla guancia dell'altra persona.

Nella sala centrale del museo, che Parmeggiani aveva voluto si vedesse durante tutto il percorso, c'erano delle lastre in vetro in origine integre che l'artista ha frantumato andando al museo da solo di notte e mantenendo un'altezza più o meno uguale per tutti questi vetri, cioè circa un metro di altezza, quindi dentro a questa sala non si poteva andare perché il pavimento era ricoperto di vetri. La sala era illuminatissima ed era splendido vedere i riflessi dei vetri, ed è splendido vedere l'arte di questo artista che, proprio come lui vuole, talvolta è una carezza e talvolta è un pugno. Qui rimanevi coinvolto perché in questo bagliore di luci e riflessi riconoscevi la distruzione. In questa stanza 25-30 bambini, che solitamente non è facile tenerli zitti, non dicevano nulla, rimanevano esterrefatti. Si arrivava proprio all'idea di questa piccola morte dentro. Questo rendeva anche l'idea dell'implosione e dell'esplosione. Qui gli si chiedeva: “Sapete cosa vuol dire soffrire dentro e non poterlo manifestare?”; gli si chiedeva di trovare questa dimensione per poi farli sfogare facendoli urlare.

Poi c'erano le delocazioni, cioè una stanza nella quale l'artista aveva sistemato una statua senza né braccia né gambe, lo spazio era stato chiuso ermeticamente, veniva affumicata con una macchina che usa Parmeggiani che brucia copertoni di auto generando un fumo nero densissimo, si toglie l'oggetto e si lascia lo spazio. È la negazione dell'oggetto. Lui ha fatto questi interventi anche in spazi molto più grandi con interi appartamenti dedicati, cioè arredati, affumicati e disarredati. Davanti ad un'opera come questa la sensazione è di abbandono. La prima idea che viene in mente sono i traslochi, quando tu togli i mobili da una casa e vedi i segni neri dei termosifoni. Qui ci sono invece tutte queste carcasse di orologi non funzionanti dove uno solo aveva il quadrante ma fermo, senza le lancette. Erano ricoperti di polvere. I bambini non hanno subito fatto notare che non era pulito, era naturale che ci fosse la polvere, perché con gli orologi si parla del tempo, però non è il tempo della nostra

vita quotidiana, è il tempo sospeso, quello della memoria.

C'è in tutte le opere di Parmeggiani questa volontà di comunicare abbandono. Il trauma che aveva avuto l'artista è stato quando al suo ritorno non trovò più la vecchia casa in cui aveva abitato perché era stata abbattuta. La polvere di Parmeggiani dialoga con la polvere degli oggetti di Giorgio Morandi, che era un artista molto amato da Parmeggiani. Come Morandi, Parmeggiani amava gli oggetti e prima di farli opera d'arte li metteva in casa sua per "contaminarsi", per prendere la polvere, per assorbire l'energia della sua quotidianità, e poi pian piano li alzava nei piani di casa sua sempre più in alto finché erano ormai "suoi", oggetti della sua memoria.

In mostra c'è un cuore di ferro, probabilmente ispirato a quello di una mucca. Dentro c'era una colonnina che mandava calore e lo illuminava, diventava rosso; generava talmente calore che bisognava stare lontani perché si poteva rimanere ustionati. Tutti, bambini e adulti, rimanevano incantati nel pensare che un'opera potesse avere una temperatura, anche se tutte le opere di Parmeggiani hanno una temperatura emotiva. Alcuni bambini hanno osservato che era come se fosse il cuore dell'artista che lui mostra per darci il suo calore. Poi c'è un tronco colpito da un fulmine che determinava un forma ad abbraccio e un po' si sentiva fastidio nel vedere un albero morto. Poi c'era un'opera, "Iconostasi", cioè tre quadri coperti a lutto. Quest'opera funziona grosso modo come le sue delocalizzazioni anche perché le prime delocalizzazioni di Parmeggiani erano fatte proprio con i quadri. Un'altra opera invece è una pietra in granito di grandi dimensioni, posta su di un basamento e chiamata "Malinconia" e riproduce la pietra posta in un'opera di un artista che a Parmeggiani piace molto, Dürer. Questo serve anche a ribadire che gli artisti contemporanei, che sembra facciano opere strane, in realtà sono i discendenti degli antichi. L'idea della malinconia è cara a Parmeggiani e a quel filone che parte dal Manierismo.

Abbiamo fatto disegnare ai bambini la loro idea di malinconia, e sono venute fuori tante idee come: croci (derivanti dal nostro Cristianesimo), ombre scure, le lacrime, ecc. C'è chi ha visto qui il marmo delle montagne come se fosse il suo cuore. Per fare questi lavori i bambini hanno usato il nero, proprio quel nero che a scuola non si usa anche per paura: se il bambino usa del nero fa pensare male, ma il nero è invece fondamentale. Non abbiamo dato le gomme perché gli artisti tengono buoni anche i loro errori, e siamo così andati contro i principi della scuola anche in questo. Abbiamo anche dato loro dei sassi neri che dovevano tenere stretti stretti per poterli riscaldare col loro calore e condividere così l'opera dell'artista.

C'è un'opera formata da tante campane che si trovano nella sala del laboratorio didattico, dove si parla del silenzio: una campana messa così non può suonare, e una bambina mi ha fatto notare che è come quando lei vuole parlare ma qualcuno le tappa la bocca. Questa è un'installazione, cioè bisogna fare capire ai bambini e ai ragazzi che differenza c'è fra un quadro, una scultura ed un'installazione; la differenza fondamentale è nel rapporto che si genera fra lo spettatore e l'opera, perché dentro un'installazione si può entrare, si entra dentro l'opera. Questa è "Luce, luce, luce", una stanza dove con un colino da cucina si è cosperso il pavimento di pigmento giallo cadmio che è velenosissimo e costosissimo. Qui c'era una luce accecante data non solo dal giallo ma anche dai faretto posti ai lati della stanza che non si riuscivano a vedere perché chiaramente nella stanza non si poteva accedere ma solo guardarla dalla porta come se si stesse sbirciando. Questa luce finale corrisponde alla sua luce interiore, quella che secondo le sue parole ha visto e quindi gli ha fatto capire che doveva fare l'artista; ricordiamo infatti che Parmeggiani non è credente, almeno non nel Cristianesimo, ma crede nella vita. Infine ai bambini veniva fatto fare un altro laboratorio: gli si diceva che avrebbero visitato una casa e che dovevano portare via quello che volevano purché fosse per loro un oggetto della memoria.



## Alla ricerca del Paradiso di Cetty Muscolino

Nell'incontro di oggi vi mostrerò il percorso didattico come è stato più o meno concepito; sono poi disponibile a tutte le domande su come usare questo "pacchetto" e il Quaderno *Cercando il Paradiso* che ho portato appositamente per voi e a cui faremo riferimento per alcune immagini che andrò a raccontare. Ricordo sempre agli insegnanti, a coloro che si pongono di fronte ai giovani o agli adulti nella funzione di educatori, che io parlo sì delle mie esperienze ma poi - come sempre succede o dovrebbe succedere - ognuno il vestito se lo deve cucire addosso. Anche se un percorso di didattica museale, di didattica dell'opera d'arte è stato concepito perfettamente, io mi auguro sempre che si senta la necessità di personalizzare l'esperienza, altrimenti si cade in un mero automatismo.

La cultura è una cosa che esiste e va trasmessa, ma non si può trasmettere se non ci sono alcuni ingredienti di fondo: l'amorevolezza, il gioco e la gioia. Allora questo percorso, chiamiamolo *cammino* (perché qualsiasi esperienza è un cammino), è stato concepito come una sorta di cammino mentale che parte da oggetti e situazioni che conosciamo bene. Ho sperimentato che funziona, innanzitutto perché parte da un'idea altissima, come già il titolo ci mostra: ognuno infatti può pensare al Paradiso come vuole, ma c'è comunque l'idea di cercare qualcosa che ci faccia stare bene, perché quando pensiamo al Paradiso la prima cosa a cui lo associamo è a una sensazione di benessere, a un posto dove si sta molto bene. Nei luoghi che ho pensato di usare - che potevano essere S. Vitale, i chiostri museali ma anche alcuni oggetti all'interno del Museo Nazionale - il filo comune è stato cercare cose del passato nell'immaginario e nella produzione artistica in cui ci fossero certe caratteristiche che portano al concetto primitivo di Paradiso, ovvero cercare certe tracce avendo introdotto alcuni concetti chiave ai ragazzi. Dopo aver visto queste cose, averle sperimentate nelle forme artistiche, il cammino prosegue distribuendo alcune schede, da trasformare e usare, cioè ogni ragazzo può cercare di capire che cos'è per lui il Paradiso: ad esempio ci sono ragazzi che si esprimono disegnando e altri scrivendo. Poi, dopo aver trattato l'argomento nell'arte figurativa, lo possiamo vedere in letteratura, entrando così nella famosa sfera interdisciplinare: un'opera d'arte è infatti di per sé stessa interdisciplinare, perché dentro c'è tutto, la letteratura, la filosofia, la poesia...

Cosa poteva scaturire dopo questo discorso che nasceva in alto, nel cielo? Che uno pensasse: "Oh! Ma io vivo a Ravenna, ho visto queste cose, ho visto le chiese, ho visto i mosaici, ho visto qualcosa che in qualche modo combacia con questa costruzione dell'immaginario del Paradiso". E poi "Ma nella mia città c'è qualcosa che si avvicina a questo concetto?" Visto come andava avanti, il discorso diventava



un discorso di educazione all'ambiente e di verifica sulla città perché, come vedrete leggendo nel Quaderno che vi ho portato ciò che hanno scritto i ragazzi, si crea una sorta di identità fra Paradiso e giardino in quanto il Paradiso è il giardino e il giardino è una forma paradisiaca proprio all'origine del termine. Allora alla fine diventava una ricerca nella città: "C'è qualcosa nella mia città che mi fa pensare al Paradiso?". Ecco che i bambini sono andati a vedere se c'erano i giardini e così via, assumendo un atteggiamento critico, nel bene o nel male, nei confronti del luogo in cui si vive, della realtà che ci circonda. Alcuni bambini hanno detto che esiste, ad esempio è la Rocca Brancaleone semplicemente perché lì si va a giocare, o è il giardino del nonno. Alcuni invece hanno detto: "Nella mia città non c'è perché è tutto asfalto". Quindi è chiaro che la risposta scaturisce dal contesto in cui si vive.

Partiamo con questa prima immagine: il Paradiso. Innanzitutto consideriamo l'associazione che si fa istintivamente di luogo in cui si sta bene, ma allo stesso tempo se consideriamo il punto di vista della nostra religione, andando a leggere la *Genesi* vediamo che si parla del primo luogo frequentato dall'uomo, di questo Eden terrestre, di un giardino. Quindi fin dall'inizio si capisce che il Paradiso è un giardino, ma che è un giardino recintato, come vedete nelle rappresentazioni e perché la parola paradiso significa proprio "luogo recintato".

Vedete in questa miniatura rinascimentale (*fig. 3*) come la carne dei nostri progenitori Adamo ed Eva è morbidamente sostenuta da un tappeto arboreo; il Paradiso è un luogo pieno di verde in cui si sta bene, dove c'è una situazione armonica tra natura e uomo, e dove l'uomo e Dio sono amici. Però allo stesso tempo c'è questa necessità della recinzione, forse perché rappresenta un simbolo di protezione; evidentemente se c'è un dentro, c'è un fuori, e forse fuori ci sono cose pericolose. Sappiamo che il Paradiso può essere anche visto come luogo dove sono le anime dei defunti, un luogo dove si andrà dopo la vita terrena se abbiamo camminato bene.

Torniamo ora indietro nel tempo e ragioniamo sul IV, V e VI secolo, considerando quali erano le immagini paradisiache del tempo. Subito pensiamo ai catini absidali, le rappresentazioni paradisiache sono caratterizzate dal rapporto armonico con la natura. Se uno chiude gli occhi il primo colore che gli si fissa nella memoria è il verde, oppure l'azzurro, il verde-azzurro. Pensate al Nord Africa o a posti in cui c'erano grandi zone desertiche; nel deserto l'acqua è un bene estremamente prezioso, che bisogna raccogliere e incanalare, e lì dove arriva l'acqua salta fuori la palma, i datteri, cioè nascono le oasi, questi luoghi particolari dove c'è una vegetazione di conifere. È chiaro che per chi viveva in quegli ambienti desertici, un'oasi, un posto in cui c'è l'acqua e ci sono i frutti da mangiare, diventava l'immagine stessa del Paradiso. Quindi non solo per noi ma anche in altre culture c'è l'idea degli alberi sacri e del rapporto privilegiato con la natura.

A S. Vitale c'è un catino absidale con Cristo sul globo, con tanto verde e ai suoi piedi quattro fiumi che sgorgano, e poi le palme e i cipressi. La palma è un albero "leader": c'è una leggenda che racconta che durante la fuga in Egitto, la Sacra Famiglia era affamata e stanca e a un certo punto la palma s'inchina e Gesù prende i suoi frutti e si sfama. E così la palma diventa simbolo di albero del Paradiso. C'è poi l'acqua. L'acqua è fondamentale, non ci può essere giardino, Paradiso senza acqua, anche perché senza acqua non c'è vita. Gesù quando si presenta dice: "io sono la luce e sono l'acqua". Vedremo che quando si costruiranno dei veri e propri giardini, allora al centro c'è sempre la fontana. Qui - siamo sempre a S. Vitale - vedete che l'acqua scorre a destra, scorre a sinistra, con tutti i fiori all'interno; oppure ricordate che al battistero Neoniano c'è il battesimo, gli apostoli che girano, che parlano, e sotto ci sono dei giardini. Quindi non possiamo pensare a una situazione paradisiaca se non ci immergiamo nella natura. L'acqua e l'azzurro li troviamo sempre.



Ora ci spostiamo a Galla Placidia ed è evidente che qui l'acqua diventa la parola di Dio. Quindi si parte da una situazione reale e poi le si attribuisce un valore simbolico: i cervi vanno a dissetarsi alla sorgente perché l'acqua è vitale, ma vanno anche a bere la parola di Dio. Nel mausoleo di Galla Placidia, un luogo di morte, c'è appunto la necessità di richiamare un concetto di vita e infatti ritroviamo Cristo, i fiumi, le palme. Il morto dunque si prefigura nel Paradiso, il corpo è lì ma lui è già in Paradiso. In Galla Placidia, in tutti sarcofagi che vedete qui disseminati e anche a S. Apollinare in Classe ritroviamo lo stesso vocabolario: l'acqua che scorre, le palme cariche di datteri, e l'agnello con i fiumi.

Quando con i ragazzi entrate nel chiostro che conduce giù a S. Vitale, considerate che il chiostro stesso è un'anticipazione, anzi è già un Paradiso, perché è un luogo recintato all'interno di un complesso architettonico, c'è la natura al centro, gli uccellini che cantano, si cammina intorno e si prega muovendosi con moto circolare, ci sono dei punti in cui lavarsi le mani; come momento di purificazione e di preghiera è dunque l'anticamera del Paradiso o è esso stesso il Paradiso. Qui trovate un sarcofago sul cui fronte principale ci sono le palme con tanti datteri già maturi: è una chiara volontà di richiamarsi alla vita; l'albero infatti è l'elemento fondamentale del Paradiso, è un elemento simbolico molto forte che richiama costantemente la vita, non solo, è anche l'elemento rappresentativo della ciclicità della vita dell'uomo.

E ora guardate il Paradiso raffigurato in un affresco nella chiesa di S. Pietro a Civate (fig. 4): Cristo è al centro del Paradiso recintato, seduto sul globo, c'è l'agnello da cui dipartono i fiumi che si prolungheranno su un'altra parete e si divideranno in quattro (sono il Tigri, l'Eufrate, il Gange e l'Indo), e ai lati ci sono i due alberi del Paradiso, quello della conoscenza del bene e del male e quello della vita. All'interno di alcune architetture si vedono i 12 rappresentanti delle tribù di Israele. Cristo tiene un libro su cui è scritto "Se qualcuno ha sete venga da me e beva", cioè il concetto così esplicito riconduce all'acqua che sgorga, che quindi è acqua di vita, di perenne giovinezza spirituale, elemento vitale.

In un'altra incisione (fig. 5) Adamo ed Eva sono introdotti in Paradiso. Osservate che al centro c'è la fontana, elemento fondamentale che spesso ha proprio un'architettura gotica come questa - siamo fra '400 e '500 - e che diventa infatti un modello per costruire le fontane al centro dei giardini. E dalla fontana centrale, probabilmente per via sotterranea, si dirama un corso d'acqua che qui sbuca fuori in basso per diramarsi in quattro corsi, come abbiamo già visto.

Ci chiediamo: quando il Paradiso si presenta come un luogo recintato, a cosa allude la recinzione? A un concetto di inviolabilità, potremmo dire che è un recinto sacro. Su questa prima immagine del Paradiso terrestre si elaborerà poi un altro tipo di giardino, che diventa famoso e molto in voga soprattutto nel Rinascimento, quando si diffonde il tema dell'*hortus conclusus* che non è più il giardino dei nostri progenitori bensì un giardino chiuso, come quello dove vivono persone d'eccezione come la Madonna e il suo Bambino. Vi mostro un soggetto di Van Eyck, un pittore fiammingo che mostra una realtà naturalistica molto interessante, in cui c'è l'idea di luogo speciale senza morte, malattia o invecchiamento. Vediamo il dipinto "Madonna della fragola", che si trova in Svizzera (fig. 6), dove la struttura è sempre la stessa: c'è una recinzione costruita da tralicci, giunchi, elementi edili in muratura e alcune specie arboree, tra cui le fragole, che ci invitano alla dolcezza. L'*hortus conclusus* chiaramente richiama il concetto della protezione. La situazione si va poi abbastanza a diversificare ed arricchire. Vediamo un dipinto della scuola di Francoforte, del 1420, nominato nelle pubblicazioni "Giardino del Paradiso" (fig. 7): questo è un allargamento dell'*hortus conclusus* in cui erano rappresentati solo la madre e il figlio. Qui la muratura si richiama alle mura di un castello e capiamo appena che si raffigurano

personaggi divini perché vediamo una lieve aureola su Maria e il Bambino o perché notiamo che il personaggio seduto sulla destra è un angelo. Altrimenti siamo in presenza di un gruppo cortese che si diletta con la musica, la tavola è apparecchiata, gli alberi sono fioriti, tutto è tappezzato di colori. Il lato malvagio che può essere entrato in questo luogo recintato è un male che si è come addormentato: vedete una specie di scimmione imbronciato mentre sdraiato a terra c'è una specie di dragopollo che dorme, ovvero prevale un'atmosfera estremamente rilassata.

Parallelamente alla produzione iconografica, nella realtà quotidiana c'è un rapporto concreto tra l'uomo e la natura. Pensate alla situazione che si determina in Europa dopo la caduta dell'Impero Romano, in cui un po' alla volta proprio nei conventi incomincia ad affermarsi l'arte del giardinaggio, anche perché all'interno dei conventi c'erano le farmacie e si producevano medicine, e inoltre perché con l'avvio delle crociate arrivavano nuovi semi di fiori, di frutti con cui si inizia a ingentilire i giardini e da cui parallelamente si sviluppa la produzione degli erbari. Ecco che i monaci nei loro conventi hanno i giardini e cominciano a coltivare, mentre gli scrivani nello *scriptorium* descrivono le proprietà delle piante negli erbari.

In un giardino all'interno di un grande convento ci sono alberi da frutta, i sempreverdi, aiuole con le erbe aromatiche, aiuole con i fiori, spesso una peschiera, talvolta una voliera. È un giardino che a primo impatto si presenta come una realtà fortemente geometrica e rigorosa; anche le istruzioni per costruire i giardini richiamano al rigore, alla precisione, a forme geometriche squadrate, ampi spazi regolari fra gli alberi. Fra l'altro è anche prevista la possibilità di costruire un labirinto. Siamo in presenza di una rinascita, che poi esploderà nel Rinascimento: basti pensare a Pompei, dove esisteva una vera e propria arte dei giardini, che poi per una serie di motivi climatici e storici è decaduta. Ma nel medioevo rinasce. Adesso vi mostro un'immagine da un erbario dell'inizio del '400 che ci mostra l'erba camomilla ancora scritta con il "ch" (*fig. 8*): c'è un angelo che con una mano tocca la testa di una donna sofferente - chissà cosa gli è successo - e con l'altra mano tocca la camomilla, creando così un collegamento energetico. Sotto è descritto quali varietà di camomilla ci sono e come si può impiegare per problemi di salute, ma anche per problemi di bellezza ecc.

Parallelamente si manifesta il desiderio di avere giardini anche immaginari, dipinti all'interno delle dimore gentilizie. Nel palazzo dei papi ad Avignone passarono Simone Martini e molti altri artisti che su richiesta della committenza realizzano una sorta di grande gazebo vegetale con tanti tralci di vite, una peschiera, immagini che richiamano una primavera eterna.

Questa esigenza di creare in casa un Paradiso immaginario, un giardino perenne, una eterna primavera, continua nel tempo. Ad esempio a casa Romei a Ferrara - siamo alla metà del '400 - nella stanza al pian terreno tutti gli affreschi fingono proprio un giardino recintato, dove ci sono tanti angiolotti, putti molto allegri con fiori e frutti. C'è quindi la piacevolezza di mostrare agli invitati una natura immersa nel sole, mentre fuori, siamo a Ferrara, umidità e nebbia incombono.

Ritorna il concetto di recinzione. Questo concetto dell'*hortus conclusus*, luogo sacro e privilegiato verrà elaborato dando luogo a un'idea più cortese e fatua e diventa metafora della donna che deve essere conquistata, quindi dell'inviolabilità allusiva alla verginità della donna, che l'uomo deve penetrare entrando nel giardino. E nel giardino l'uomo entra con una serie di requisiti: grazia, gentilezza, garbo. Quindi il giardino diventa luogo dove gli amanti e gli innamorati si incontrano, chiaramente in primavera, e da luogo riservato alla Vergine e suo figlio diventa un giardino d'amore. Dall'*hortus conclusus* si passa all'*hortus deliciarum*, cioè il giardino delle delizie. Nel Quaderno trovate l'orto recintato riprodotto in un'immagine del primo Rinascimento (*fig. 9*), con una bella fontana italiana al centro, e il richiamo del mito dell'acqua che

ridona la giovinezza, che restituisce la verginità; inoltre si trova delizia per l'orecchio con i suonatori di trombetta e tamburino e con dei cantanti che cantano una canzone d'amore perché sullo spartito c'è scritto in francese "mio cuore", ma anche delizia per il palato con la tavola apparecchiata... Quindi nel giardino-paradiso si sta bene non solo con lo spirito ma con tutti i cinque sensi.

In questo contesto - siamo alla metà del '400 - si pubblica un testo, l'*Hypnerotomachia Poliphili*, che sembra una brutta parola ma è il sogno d'amore del giovane Polifilo, che compie il suo cammino reale attraverso un percorso nella natura. Il testo pubblicato a Venezia e scritto da Francesco Colonna presenta una serie di incisioni in cui sono rappresentate tutte le conoscenze e le arti del giardinaggio di moda in quel periodo e che diventano uno strumento base per gli architetti. C'è questo interesse, questo amore per la natura, si ritorna alla cultura che avevano gli antichi del giardino, che è luogo di svago ma svago caro alle Muse, quindi luogo di riflessione, di meditazione e di piacevolezza, che va pensato, studiato, articolato. Tutto questo si ritrova nei pittori contemporanei: Leonardo - che oltre a essere artista è conoscitore di piante e di botanica - nell'*Annunciazione* del 1475 dipinge la Madonna, una gentildonna fiorentina, davanti alla sua casa, che è una villa medicea, in un giardino dove gli alberi sullo sfondo sono tagliati, sagomati nel modo che si usava fare proprio in quel tempo.

Fra i vari elementi che possono arricchire il giardino e che concorrono a creare il giardino 'forte' sicuramente c'è il labirinto: questo si trova a Villa Pisani a Stra. Il tema del labirinto è antichissimo, rappresenta la serie di ostacoli e intralci che la vita mette davanti agli uomini, e come molti altri simboli che vengono da tempi remoti anche questo si avvicina a noi rimaneggiato e addomesticato, senza però perdere il suo valore iniziale. A questo proposito vi consiglio, quando portate i bambini a San Vitale, di non fargli vedere solo i mosaici, ma di farli camminare sul bel labirinto in *opus sectile* che c'è sul pavimento (*fig. 10*).

Vediamo infine questo Paradiso dal libro del Duca di Berry, uno dei codici più belli del primo '400: c'è una bellissima fontana che sembra quasi una cattedrale gotica, il buon Dio Padre che rimprovera i disobbedienti, che sono tristi perché hanno la consapevolezza di essere usciti da uno stato di purezza, con l'angelo che li sta spingendo sapendo che non si può tornare indietro. I disubbidienti, che in questo caso oltre alla foglia di fico si sono già muniti di vestitino, escono dal Paradiso con questo senso di rimpianto. E che cosa trovano fuori dalla porta? Il labirinto della vita! Non c'è possibilità di tornare in Paradiso se non si fa tutto il percorso. Percorrere il labirinto diventa una sorta di percorso di purificazione se si vuole tornare al punto di origine. In realtà noi cerchiamo il Paradiso su questa terra e allora creiamo dei giardini che ci danno benessere. Però la favola illustrata ci indica anche il concetto di mancanza di salvezza, di mancanza di questa situazione di benessere primitiva verso cui aspiriamo tornare. E questa era l'ultima immagine.



## Lo spazio architettonico come simbolo dell'anima di Piera Nobili

Tutti noi abitiamo: abitiamo una casa, un luogo di lavoro, un luogo di svago, sia esso parco o discoteca, museo o cinema, una scuola, la strada, la piazza ecc. Anche l'uomo delle caverne abitava: la grotta non solo cambia di significato e funzione nel momento in cui diventa rifugio, ma cambia anche aspetto, è annerita dal fumo, sistemata per accogliere ed è graffita, in sostanza si riempie di segni significanti.

Quindi, da migliaia di anni, tutti noi abitiamo in un sistema antropizzato che si è fatto via via più complesso e che ha inciso il territorio trasformandolo profondamente. Con la semplificazione che ho sin qui operato sul termine abitare, voglio richiamare il pensiero di M. Heidegger il quale affermava che abitare è l'espressione dell'uomo sulla terra, è l'essere dell'uomo sulla terra, cioè non esiste soggetto che non sia in costante relazione con il luogo. Quindi, l'uomo dà senso al proprio esistere antropizzando il luogo in cui s'insedia.

Ma a differenza degli animali che circoscrivono semplicemente un possesso con i propri odori corporali, l'uomo intrattiene con il luogo un rapporto più complesso: non solo definisce un possesso e dà risposta ai propri bisogni materiali, ma si circonda di segni che lo rappresentano e che rappresentano l'idea che possiede del mondo visibile e di quello trascendente, del consesso sociale in cui si trova e di come questo si organizza e si dà delle regole, stabilendo gerarchie, morali e ordini che l'organizzano. Tutto ciò si riflette in modo diretto nella forma abitata: città, edifici pubblici e privati, spazi aperti collettivi e di collegamento e quanto di artefatto dall'uomo. Perciò, posso dire che nessun linguaggio impiegato è neutro, neppure la parola, la lingua di cui quotidianamente facciamo uso può dirsi neutra. Ogni struttura linguistica e i singoli lemmi che la compongono, sottendono sempre un non detto che rimanda a qualcos'altro. E questo qualcos'altro è sottinteso dal simbolo che lo rappresenta, che lo mette in scena senza dichiararlo. Lucy Irigaray lo spiega bene nel suo *Parlare non è mai neutro*: "Nessun locutore è capace di produrre un linguaggio senza marchi morfologici".

Questo è altrettanto vero per tutta l'architettura anche se spesso si ritiene che il simbolico di questa disciplina si trovi solo nei monumenti e negli edifici sacri dove, in entrambi i casi, si celebra un rito: nel primo quello della memoria collettiva e dell'identificazione, nel secondo quello dell'unione con l'entità superiore. Ma non è così, Norberg Schulz sostiene: "Tutti i modi di vivere hanno conseguenze spaziali, ed anzi ogni attività umana ha aspetti spaziali, perché implica movimenti e relazioni con dei luoghi. [...] L'uomo si costruisce un'immagine spaziale del proprio ambiente, definibile come il suo spazio esistenziale. [...] Possiamo definire lo spazio architettonico come la 'concretizzazione' dello spazio esistenziale".

Per dimostrarvi quanto sin qui sostenuto vi mostrerò alcuni esempi che ho arbitrariamente selezionato, visti anche i limiti di tempo, dalla storia dell'architettura.

Così come le grotte del paleolitico o le tombe e templi del neolitico, anche i pozzi a buco di serratura sardi (pozzi a chiave) di epoca nuragica sono luoghi sacri dediti al culto. Sono eretti fra i secoli X - IV a.C. Siamo già in epoca patriarcale, ma ancora sopravvivono vivi riflessi della potenza della dea.

Marija Gimbutas nel testo *Il Linguaggio della Dea* ricostruisce il sistema ideologico che ha prodotto la religione che venerava la Grande Dea: "Il sistema ideologico è costruito intorno al concetto che la vita sulla terra è in continua trasformazione: nascita, morte e rigenerazione in analogia con il tempo ciclico, quello dell'alternanza stagionale e lunare, che si autoriproduce ed autorinova". La constatazione della periodicità non solo della natura ma anche del corpo della donna alimentò la credenza "dell'immediato rigenerarsi della vita al momento della morte", non solo morte, ma morte e rigenerazione: i simboli di morte si intrecciano con quelli di rigenerazione, ogni forma si dissolve e si trasforma nell'altra a conferma che l'energia vitale è in tutte le forme della natura, anche in una pietra.

A questa visione mitica della terra corrisponde la religione della Grande Dea, vista quale simbolo di unità di tutte le forme esistenti in natura. Da questo i molti aspetti con cui la dea si mostra, meglio mostra i propri poteri creativi, distruttivi e rigenerativi sempre fra loro connessi che, in definitiva, attestano della sua indivisibilità. *La dea è una che si mostra in molteplici forme*. La Grande Dea, quindi, non è vista solo come grande madre, questo è solo uno dei molti aspetti-poteri a lei assegnati. Il suo simbolismo, lunare e terrestre, parla di più funzioni, dispensatrice di vita, reggitrice di morte e rigenerazione; spiega della fertilità del suo corpo non solo nel dare la vita, ma anche il sapere delle arti; descrive del suo totale dominio sulle cose della natura e del suo contemporaneo identificarsi con essa; definisce il suo volere divino (fato) nel dare la vita e riprendersela quando è giunto il momento. La Grande Dea partenogenetica si può così riassumere: è *una e molteplice*, è *onniveggente*, *onnipotente* ed *immanente*, è il principio di ogni cosa e in essa si *risorge*, il suo potere è *trino*: vita, morte e rigenerazione.

Ritornando al pozzo a chiave, la forma corrisponde ad un preciso ordinamento simbolico e rituale. Scopriamo gli archetipi che la regolano: il recinto ovale o rotondo che delimita l'area sacra ha al suo centro un'apertura, un taglio nella terra, che corrisponde alla scala che scende nel sottosuolo e dà accesso ad una camera rotonda al cui centro si apre il pozzo contenente l'acqua. La camera era coperta da una volta al centro della quale vi era un foro dal quale, nelle notti di plenilunio, filtravano i raggi lunari illuminando l'acqua sottostante.

Recinto = vulva

Scala = vagina

Camera o Tholos = utero associato alla madre terra (contenuto in esso)

Foro = omphalos

Acqua = fonte dell'energia vitale

Luna = tempo ciclico - rinnovamento

Alcuni di questi pozzi hanno continuato ad esercitare la propria funzione fino al Medioevo, e in alcuni di essi sono state ritrovate appese alle pareti corna di bovini o falci lunari, altri hanno rilievi a mammella (simboli della Grande Dea), inoltre sono state ritrovate statuette intente ad officiare un rito. Tilde Giani Gallino sostiene che i pozzi sacri servissero al rito della fertilità o ri-nascita nel nome della grande madre.

Dopo quanto interpretato da Gimbutas potrei dire che si il pozzo sacro era la for-

ma corrispondente al rituale della ri-nascita, ma nel senso più complesso ed ampio che dicevo di rigenerazione/trasformazione e che esso era dedicato ad un aspetto dei molteplici aspetti della grande dea. Non dimentichiamoci però che qui siamo in epoca patriarcale e quindi forse un ulteriore significato va aggiunto a quelli precedenti connessi alla religione della grande dea: entrare ed uscire dal pozzo e il confronto diretto con la divinità tramite l'acqua dovevano essere pratiche di iniziazione, dove colui o colei che vi partecipava ne usciva purificato ed avendo acquisito il sapere e potere della divinità.

Con l'Umanesimo, sin dal suo inizio, viene "inventata" l'architettura nel suo significato moderno, significato che ancora oggi in parte viviamo come: nascita dell'architetto come intellettuale, che si pone quale avanguardia ideologica delle classi al potere; nascita dell'architettura intesa quale strumento di formazione di un ambiente umano adeguato agli interessi delle stesse classi.

Questi due fenomeni, strettamente connessi fra loro, danno luogo alla formazione dell'architettura come disciplina. Essa diviene materia di studio formata da un corpo complesso di cognizioni ideali e di applicazioni pratiche. Ma l'Umanesimo non è un periodo omogeneo, percorso con continuità dal nuovo architetto intellettuale: vivendo il mito della ragione, egli crea ideologia e la restituisce in forma architettonica, e quando questa funzione risulta esaurita, per modificate condizioni politiche-sociali-economiche, all'architetto intellettuale non resta che vivere la crisi del concetto stesso d'architettura. L'Umanesimo fu terreno di cultura per il "rinascimento" in architettura. A questo si deve la formazione di un nuovo linguaggio che trova il suo minimo comune denominatore, fra le variabili espressive, nella riscoperta dell'antico e nella definizione di classicismo. Operazione non da intendersi come individuazione di uno stile, bensì quale struttura di un nuovo ciclo storico che sottende un rinnovamento culturale.

Non a caso uso il termine struttura: l'operazione implicita alla formazione del nuovo linguaggio è operazione di carattere intellettuale, perché implica sì un riferirsi all'antico, ma per tracciare norme razionali e universali di comportamento. Gli anni della formazione della figura dell'architetto intellettuale e conseguentemente di un corpo teorico dell'architettura, coincidono con quelli delle trasformazioni politiche ed economiche quattrocentesche a Firenze, che per brevità riassumerò in:

- il passaggio dall'oligarchia dell'alta borghesia alla tirannide di Cosimo de' Medici;
- il superamento definitivo della gestione feudataria del territorio e l'affermazione della città;
- la fine della grande crisi economica del trecento, data dall'incremento produttivo e commerciale promosso dalla politica economica della Signoria.

Queste modificazioni conducono anche ad una trasformazione di ordine sociale, ad una diversa organizzazione del lavoro. Brunelleschi, erede della tradizione tecnologica preumanistica, agli inizi del '400 offre all'architettura una sistematizzazione stabile sia del ruolo dell'architetto (che diverrà l'ideatore, demandando agli artigiani il compito della fedele esecuzione dell'idea), che della disciplina architettonica. Egli per primo intellettualizza il desiderio degli artisti di aggiungere al proprio statuto quello di scienziato e di storico, oltre che di poeta. Infatti, anche per i suoi contemporanei, appare come colui che apre all'arte una nuova dimensione spaziale, con la prospettiva, e una nuova dimensione del tempo, con la storia.

Per Brunelleschi il *recupero dell'antico*, *l'invenzione tecnologica* e *la spazialità prospettica* sono voci di un unico codice figurativo, di un linguaggio e, contemporaneamente, sono i termini di una radicale rivoluzione culturale e artistica. Fin dagli ultimi anni del '300 Brunelleschi medita sul rapporto fra forma artistica e visione (cioè



conoscenza del reale) e le famose tavolette, ora perdute, che ritraevano il Battistero e piazza della Signoria dimostravano la presenza di precise regole prospettiche.

La visione prospettico-matematica fissa una nuova costruzione intellettuale dello spazio, dove la realtà naturale viene oggettivizzata in precise relazioni numeriche e geometriche, che hanno il valore di conoscenza della realtà stessa. Lo spazio così formato è spazio razionale, cioè infinito, costante ed omogeneo, dove gli oggetti hanno ruolo univoco ed esprimono valore solo nella loro relazione conoscibile.

Questo ci porta ad affrontare il tema del rapporto con l'antico: l'operazione di razionalizzazione spaziale condotta con la prospettiva si ripercuote, *come metodo*, anche nel rapporto con la storia. Ciò che a Brunelleschi interessa non è tanto un rapporto archeologico ed una riproposizione letteraria delle forme del linguaggio classico, quanto il recupero di alcuni elementi da rendere canonici e connessi fra loro da una grammatica puramente metrica; più che la loro precisa citazione diventano primarie: la possibilità di una loro sperimentale manipolazione nel montaggio e la corrispondenza degli elementi ad una necessità statica.

Infatti anche la ricerca tecnologica, che conduce nella conoscenza diretta delle ancor scarse rovine antiche, diviene importante strumento di conoscenza del reale (ossia metodo); egli disdegna il modo di murare dei capomastri del periodo e ricerca, soprattutto affrontando il problema della cupola di S. Maria del Fiore, *nuovi schemi strutturali da integrare a quelli formali*. In sostanza il suo ideale è quello dell'abbandono della manualità medioevale per raggiungere un metodo (come processo razionale) da applicare indifferentemente alla ricerca tecnologica, storica, formale e reale.

Ricerche che avranno valore di metodo perché condotte tramite una nuova condizione della mente umana: la primarietà del soggetto rispetto alla realtà intesa come oggetto. Il simbolico dell'architettura quattrocentesca si trova, quindi, nella visione prospettica che si pone, appunto, come "forma simbolica" in quanto attraverso l'unico punto di fuga si ottiene la possibilità di ridurre ad unità l'infinita varietà della natura, occupandosi delle relazioni delle cose fra loro.

Sono altrettanti simboli l'ordine architettonico, i rapporti armonici, la teoria delle proporzioni e l'antropomorfismo. Tutto ciò è significativo in quanto esprime l'idealità di una regola, di un ordine universale, o meglio l'identità di natura e ragione e l'individuazione della classicità come una seconda e più perfetta natura.

#### *Cupola del duomo di Firenze - Sagrestia vecchia*

Sarà L. B. Alberti ad assumersi il ruolo di legittimare teoricamente la rivoluzione linguistica operata da Brunelleschi, per "farla entrare in circolo con le conquiste dell'umanesimo letterario, filosofico, scientifico, con i nuovi imperativi etici dell'oligarchia borghese, con gli ordinamenti della vita civile" (M. Tafuri).

Per legittimare la validità universale del classicismo dovrà indagarne le radici storiche, anche archeologicamente, razionalizzando le nuove strutture del linguaggio artistico. Sarà proprio questa operazione di razionalizzazione, sistematizzazione, verifica logica e storica a definire l'inizio della crisi del classicismo lasciato in eredità da Brunelleschi. Il processo di sistematizzazione di archetipi ideali a cui riferirsi, fa sì che tipi e linguaggio non siano più strumentalmente indagati ed interpretati, bensì diventino principi di un corpo disciplinare da precisare. Ad esempio, l'elaborazione teorica sulla definizione architettonica della chiesa cristiana è tutta condotta, nel trattato albertiano, con questo atteggiamento. Alberti nell'interpretare Vitruvio da lui desume, concordando, il principio dell'analogia fra forma e contenuto: questo lo porterà a considerare alcuni tipi come fondamentali per esprimere e contenere il divino.

L'architettura rinascimentale è spesso riletta come un'architettura laica, ma,



come dice Witikower, essa si fondava su una scala di valori che culminavano in quelli assoluti dell'architettura sacra, dando ad essa un elevato valore simbolico. È semmai un cambiamento del sentimento religioso, quello che percorre l'architettura quattrocentesca, piuttosto che una laicizzazione vera e propria: dal Cristo Sofferente (sulla Croce per l'Umanità), si passa al Cristo Onnipotente (Essenza di Armonia). Il principio Vitruviano sostenuto dall'Alberti entra in contatto con questa nuova concezione religiosa: questo fa sì che venissero tralasciate le chiese con impianto a croce latina, simbolo del Cristo Crocefisso, a favore di quelle a pianta centrale (il cerchio e derivati). Fu per primo lo stesso Alberti a motivare questa scelta: egli scrive che la natura medesima si compiace di tale forma com'è provato dalle sue stesse creazioni, quali la terra, le stelle, gli alberi, ecc. e che la natura, aspirando alla perfezione assoluta, è la migliore e divina maestra di tutte le cose, la natura che è Iddio. Ma fa di più, trova giustificazione anche nel rapporto col mondo classico, ritenendo che i molti ruderi a pianta circolare o poligonale fossero in origine dei templi e che alcune chiese paleocristiane a pianta centrale fossero state innalzate su templi romani preesistenti, costituendo in tal modo una continuità storica fra l'architettura sacra antica e la chiesa della cristianità.

Inoltre l'Alberti esplicita in modo preciso i caratteri della chiesa ideale: oltre ad essere simmetrica e proporzionata in ogni sua parte, oltre a corrispondere al tipo a pianta centrale dovrà essere isolata dagli altri edifici, ed elevata mediante basamento, la facciata dovrà essere impostata alla maniera antica con un portico e frontone, gli ordini saranno trabeati e non ad archi, se le chiese saranno circolari dovranno essere circondate da un portico, il colore sarà puro e casto. Quindi il cerchio e il suo centro assumono il significato di simboli divini e con essi la cupola (semisfera, anch'essa circolare) che il centro sovrasta e domina, sotto la quale l'anima ascende alla contemplazione di Dio. In sostanza, e non sembri paradossale ciò che Tafuri scrive, fu lo stesso Alberti, nell'intento di razionalizzare e sistematizzare, che anziché condurre ad una conferma rassicurante dei principi primi dell'architettura classicista aprirà la via a dubbi e quindi a successive e costanti verifiche interpretative che avranno il merito di sottolineare il carattere profondamente ideologico, non più ideale, del principio della ragione.

#### *San Sebastiano a Mantova*

Quest'operazione di legittimazione e verifica degli assunti sia linguistici che ideologici dell'architettura rinascimentale, sarà altre volte riproposta, a partire dai primi anni del '500, data la necessità di far corrispondere l'opera architettonica a modificati programmi politici e mutate situazioni socio-economiche. La Roma del rinnovato programma politico-economico-religioso di Giulio II (1503-13), e successivamente di Leone X, mal si accorda con il carattere ideale dell'umanesimo del primo Rinascimento Fiorentino. Infatti l'architettura del '400, in modo particolare con Brunelleschi e in parte con l'Alberti, si propone come portatrice di un nuovo modo di vedere e vivere nel mondo tramite la razionalità, l'universalità e la laicità delle strutture prospettive. Il programma di Giulio II richiede invece un'arte e una cultura che celebrino il messaggio della nuova funzione universale del papato, negando in tal modo all'artista il ruolo intellettuale e assegnandogli il solo dominio delle forme. L'arte diviene quindi l'istituzione principale su cui si basa la politica romana.

Attraverso il *monumento*, diventato la dimensione specifica dei programmi celebrativi, si perviene all'unità fra dogma, natura e storia. Dalla sintesi dei principi universali compiuta da Bramante cambia il valore di relazione ideologica con i termini natura e storia. Infatti la storia non è più quella dell'Alberti, fonte di principi d'autorità, bensì diviene strumento di progettazione priva di qualsiasi valore ideale.

L'architettura del '500 perde quindi i connotati ideologici per indagare il problema della sua relazione con la retorica, cioè per indagare il problema della forma come comunicazione visiva in relazione agli effetti psicologico-emozionali che genera. La conseguenza di ciò sta in una diversa concezione dello spazio architettonico: all'omogeneità dello spazio con unico centro si sostituisce il policentrismo (più spazi aggregati fra loro con valenze emozionali diverse); alla continuità fra dentro e fuori, si sostituisce la cesura, il limite, le facciate come margini.

Bramante, che alla fine del '400 da Milano occupata dai francesi si trasferisce a Roma, sarà colui che rigorosamente ripenserà ai temi specifici della composizione architettonica, riscoprendone leggi e convenzioni, casualmente accordandosi con i compiti aulici e celebrativi romani di Giulio II. Bramante, dopo l'Alberti, sarà colui che ripenserà ai temi specifici della composizione architettonica, segnando una rottura con l'ideale dell'architettura quattrocentesca. In particolare egli affronterà: "1) il rapporto con le fonti storiche e l'organicità del linguaggio; 2) la disponibilità della meccanica combinatoria degli ordini classici; 3) il problema delle relazioni dimensionali fra le parti dell'edificio e la costanza dei rapporti di scala; 4) la tipologia spaziale e la sua costanza nel passaggio da organismi ridotti a organismi giganteschi" (Tafuri).

#### *Tempietto San Pietro in Montorio (1502)*

Diversi sono i programmi politici e sociali che riguardano il Veneto, la Serenissima, dove opera Palladio che si pone nei confronti dell'architettura in modo differente da quanto abbiamo sin qui visto. In Palladio la crisi dei valori rinascimentali è solo parzialmente in atto: la cultura veneta, in cui egli si forma e lavora, è aliena dall'assumere come determinanti gli apporti esterni (Roma, Toscana, ecc.), avendo un proprio ordine di problemi da svolgere. Infatti la Serenissima persegue una rigorosa qualificazione aristocratica del potere nei centri della terraferma, segnando il totale fallimento della "borghesia". Il programma a ciò predisposto interviene da un lato sulle basi economiche del potere, mediante la modificazione dell'assetto della proprietà fondiaria e del reddito passivo, dall'altro ad un riassetto degli istituti rappresentativi, decretando l'emarginazione totale dei ceti artigianali dalla gestione della vita pubblica.

A ciò si associa una volontà di omogeneità e di autocoscienza del gruppo dominante, cosa possibile mediante la creazione di una ideologia, di un programma culturale. Per far questo esponenti del gruppo aristocratico si organizzano direttamente come intelligenza. Le arti, ed in particolar modo l'architettura, diventeranno strumenti del programma di rinnovamento politico. Come poc'anzi dicevo la Serenissima dà corso alla trasformazione sia politica che economica della Repubblica. Visto il lento ma inesorabile declino dell'economia mercantile veneziana, compromessa dalle continue guerre contro l'avanzata mussulmana e dalla pressione economica dei grandi stati dell'Europa occidentale, l'aristocrazia veneta fu indotta a trasferirsi nelle campagne, riconvertendo le grandi fortune accumulate con il commercio in beni terziari e produzione agricola.

Sono di questo secolo le prime grandi bonifiche, sostenute dai programmi elaborati da Cornaro e dalle sovvenzioni del Senato veneziano, e la distribuzione di terre incolte fra imprenditori disposte a coltivarle. Nel trentennio '30-'60 molti proprietari si trasferirono nelle loro tenute per seguirne da vicino le vicende imprenditoriali. Nasce quindi la necessità di costruire edifici sia per dar dimora alle loro famiglie, che per la conduzione del fondo agricolo. Edifici che al contempo dovranno sottolineare il carattere nobiliare della famiglia proprietaria e dare una chiara risposta funzionale a fini agricoli. Palladio sarà il principale artefice della progettazione e costruzione di

questi nuovi insediamenti.

*Villa Emo a Fanzolo*

L'architettura barocca rappresenta un deciso cambiamento della concezione spaziale, quale risultato di un diverso modo di vivere. Il cosmo unificato, interpretato geometricamente ed armonicamente, di cui l'uomo è il centro (fondamento del rinascimento), si disintegrerà con la seconda metà del '500, allorché Copernico rimuove la terra dalla posizione centrale dell'universo. Alla perdita del cosmo finito, al crollo di un mondo unitario, si sostituisce sempre più l'idea di complessità, pluralità ed infinito.

Giordano Bruno dirà: "sono dunque soli innumerevoli, sono terre infinite, che similmente circuiscono quei soli". Giordano Bruno interpreta in modo chiaro l'idea di un'infinita estensione spaziale, di una pluralità di mondi in movimento attorno ad innumerevoli (quindi infiniti) centri. In tal modo la visione barocca perviene al concetto di un universo, non più chiuso (ossia finito) e statico, ma aperto (cioè infinito) e dinamico. Ma questo universo è regolato da leggi unificanti, che l'uomo può conoscere: esistono molteplici centri, attorno ai quali ruotano con movimenti diversi (orbite diverse) pianeti e satelliti.

La diversità dei movimenti definisce la differenza di tutte le cose, come dice Copernico, però l'insieme ha valore di unitarietà in quanto tali movimenti soggiacciono a precise leggi calcolabili: *l'universo è un sistema centralizzato, esteso ed in movimento*. Tale concetto può essere rovesciato sull'architettura barocca: si pensi alla città ed in particolare a Roma di Sisto V (1585).

Il piano concepito dal Papa era finalizzato a rendere Roma il centro dominante del mondo cattolico. Egli con l'aiuto di Domenico Fontana, apre nuove e diritte strade che collegano luoghi preminenti del tessuto urbano: tali luoghi, che sono piazze segnate da obelischi e fontane, chiese, monumenti anche del passato, sono il "centro semantico" dell'intera rete viaria, la quale a sua volta ha il compito di esprimere il ruolo di ogni singolo elemento. In tal modo la morfologia urbana è spazialmente definita da luoghi centrali connessi da una rete di relazione dinamica, ma è contemporaneamente estesa, in quanto tale sistema può e tenta di organizzare un intero paesaggio che va oltre la stessa cinta muraria. Il palazzo, la chiesa, il manufatto architettonico inserito in questo contesto diviene parte di un sistema superiore quale centro focale di un'operazione più complessa. "Il monumento costituisce un nucleo di massimo prestigio nel tessuto urbano ed è generalmente al centro di una vasta zona organizzata in funzione dei suoi valori formali" (Argan).

*S. Pietro e la sua piazza (1656)*

Sono il prototipo di tali monumenti. Bernini si trova ad affrontare sia problemi topografici che liturgici:

1. il rito della benedizione: la loggia delle benedizioni posta sopra l'ingresso centrale della chiesa, richiede che la loggia sia visibile al maggior numero di persone;
2. l'entrata al Palazzo Vaticano posta nell'angolo nord-ovest della piazza non poteva essere spostata, bensì integrata nell'architettura esistente;
3. la stessa basilica richiedeva un accesso di vastissime proporzioni che desse lustro alla massima chiesa del mondo cattolico;
4. occorrevo passaggi coperti per le processioni e le cerimonie solenni del Corpus Domini.

Al contempo si doveva risolvere il problema della facciata maderniana che per i contemporanei appariva troppo bassa e come una diga che arginava la visione del-

la cupola michelangiotesca. La prima proposta berniniana fu quella di una piazza trapezoidale racchiusa da edifici sorretti da porticati con archi a tutto sesto, ma fu ben presto abbandonata perché costringeva ad ampie demolizioni dell'esistente, ed inoltre l'eccessiva altezza che i palazzi avrebbero avuto in rapporto con la facciata di S. Pietro e l'alto recinto che si sarebbe edificato avrebbero nascosto il Papa benedicevole. Già nel progetto successivo la piazza diventò ovale e il porticato ad archi venne sostituito da un colonnato con sovrastante trabeazione diritta.

Questa sembrò la forma più coerente alla necessità di non avere palazzi a recintare la piazza e contemporaneamente, proprio per l'assenza di ulteriori funzioni, il colonnato libero assumeva un maggiore carattere cerimoniale. Inoltre per dare sempre maggiore risalto alla facciata spostò l'asse maggiore della ellisse, costruita da due cerchi intersecati, sull'asse dell'obelisco esistente in tal modo allungando i due chiusi corridoi convergenti. Tali corridoi continuano l'ordine e il profilo del colonnato, nel quale è impiegato l'ordine dorico sovrastante da una trabeazione ionica. Questa poco ortodossa combinazione di possenti colonne doriche e trabeazione ionica è stata impiegata volutamente da Bernini per accentuare il contrasto con le tendenze verticali della facciata, in modo da far risaltare ancor di più l'esilità e verticalità delle colonne corinzie usate da Maderno.

Policentrismo (2 cerchi). Colonne disposte radialmente lungo i due bracci a gruppi di quattro. I portici sono tripli secondo la più ambiziosa versione degli antichi. L'asse dell'obelisco (coincidente) viene confermato dalle 2 fontane che segnano il centro dei 2 cerchi. Le quote sono attentamente valutate in modo da dare, con la leggera concavità della piazza, un maggior risalto alla facciata. I gradini d'accesso al portico sono poco accentuati in modo tale da conservare il carattere di filtro.

Quello che di questo progetto ci interessa è la volontà di Bernini di far abbracciare con un unico sguardo l'insieme della piazza, la facciata della chiesa, la loggia delle benedizioni. In pratica lo spettatore è immesso in uno spazio dinamico (reso tale dal ritmo della mutevole prospettiva delle colonne e dal policentrismo), che è lo spazio della stessa basilica sebbene esterno; lo stesso Bernini dichiara che il colonnato ovale è simbolo delle "materne braccia della chiesa". Ecco che questo esterno è come l'interno, è la stessa chiesa coperta dallo spazio infinito della volta del cielo.

La piazza organizza il monumento (la basilica) e diviene essa stessa monumento in quanto trasmette gli stessi valori, fa parte dello stesso sistema significativo (centralizzato-esteso-in movimento). In tal senso possiamo definire Piazza S. Pietro come una piazza ideologica. In che modo si deve intendere una struttura architettonica come struttura ideologica? Per questo ci viene in soccorso Panofsky il quale scrive del periodo in esame che "che l'idea artistica in quanto tale è fatta provenire dalla contemplazione sensibile", per cui l'idea non è insita a priori nell'uomo, né può essere pura imitazione, bensì viene elaborata mediante la "contemplazione sensibile" e solo tramite questa si può dar forma sublimata e purificata dell'oggetto contemplato.

Contemplazione viene qui intesa come atto della conoscenza: l'uomo pur reso piccolo di fronte alla infinitezza del cosmo, si oppone a questa riduzione dando e restituendo valore alla propria capacità di conoscenza. Questo è peraltro in accordo con l'insegnamento cinquecentesco gesuitico (Loyola) per cui la collaborazione dell'uomo è essenziale perché la grazia divina diventi efficace. La chiesa tacitamente accoglie il nuovo indirizzo gesuitico e questo ricadrà culturalmente su tutto il '600 barocco; l'uomo non è indifferente alla formazione del proprio destino da cui ne deriva: l'importanza della pratica; del lavoro attivo; della partecipazione; della conoscenza diretta del reale.

Ma proprio perché la conoscenza del reale non diventi, in campo artistico, pura imitazione tale conoscenza deve essere condotta in modo sensibile. Tale aggettivo è,

in termini psicologici, quello che dà l'espressione o definisce l'esperienza di ciò che si contempla, è in pratica l'azione dell'andare oltre l'oggetto per sublimarlo, per parlare di altro di qualcosa che è soprasensibile ed assoluto (la potenza di Dio manifestata dall'incommensurabilità e perfezione del cosmo, che coincide con il potere politico assoluto), cioè dell'intero sistema politico e sociale del '600. Quindi la contemplazione sensibile ed il percorso di sublimazione dell'oggetto è l'idea artistica (estetica) del Barocco. Proprio perché tale idea diventa sistema che coinvolge l'intera società, da idea assurda a ideale. L'arte quindi diviene, come massima tra le opere dell'uomo, interpretazione e rappresentazione di tale ideale, con il fine di impressionare, commuovere, in una parola persuadere. Persuadere a cosa? Come dice Argan "persuadere come qualcosa di non-reale può diventare realtà: immaginarsi salvi".

È solo attraverso l'agire dell'immaginazione che si può superare il limite della contingenza della realtà quotidiana, l'immaginazione ci dà l'esperienza del possibile. Il possibile (esperienza mistica) assume valore di reale perché rappresentato da un'azione umana: 1) quella dell'artista che promuove, che dà forma a questo nuovo ideale; 2) quella del fruitore che partecipa coinvolto dalla forza evocatrice dell'immagine. Benjamin dice che "l'allegoria del XVII secolo non è convenzione dell'espressione bensì espressione della convenzione".

Riassumerei l'idea che sottende l'architettura Barocca in questo: l'architettura o meglio lo spazio da essa "fenominizzato" sono parte di un "sistema" complessivo, questo sistema sottende un diverso ordine civile, religioso e culturale. Culturalmente sono superati i valori dell'assoluto, dell'unitario, del finito e vengono sostituiti da quelli della pluralità, della complessità dell'infinito. Abbiamo inoltre visto come questi nuovi valori trovino traduzione nell'azione creativa tramite il processo di sublimazione dell'oggetto rappresentato, tale processo promuove allegorie che sono espressione dell'accentuata convenzione del sistema. Lo stesso linguaggio classicista è impiegato in funzione sia delle sue proprietà spaziali, che per il suo significato "convenzionale" ossia un *significato conosciuto ed accettato*. Proprio perché non si tratta più di realizzare forme che abbiano di per sé un valore assoluto, bensì di agire, detto in termini psicologici, nel soprasensibile si ammette che ci siano diversi e molteplici modi di esprimersi e comunicare: l'architettura barocca è un'architettura metaforica ed allegorica, espressione dell'esperienza della convenzione.

Ledoux è un vero militante della professione, egli riteneva che l'architetto non dovesse chiudersi nel proprio ambito professionale, ma avrebbe dovuto riplasmare ogni cosa affrontando nuovi problemi sociali ed economici, nonché nuovi problemi funzionali ed igienici. È questo suo atteggiamento nei confronti della professione, nonché la molteplicità dei suoi interessi e profondità culturale, che lo porteranno ad indagare le nuove forme dell'architettura illuminista, nel tentativo di restituire un *ordine* al nuovo linguaggio attraverso la verifica tipologica. Le porte o propilei per Parigi, come amava chiamarle Ledoux, oltre che per l'indubbio valore compositivo a noi interessano per ciò che rappresentano: cioè una nuova lettura ed interpretazione della città.

Ledoux è consapevole che la nuova economia liberale fa sì che per la prima volta si pensi alla città come città aperta senza frontiere, ed è proprio a questo nuovo modo di pensare e vivere la città che fa riscontro il progetto di Ledoux delle barriere per Parigi. Le barriere infatti interpretano l'idea di un grande muro discontinuo e seguono "la struttura della dispersione": al muro sostituiscono un sistema di poli. La grande intuizione di Ledoux risiede proprio in questo: di fronte ad una città aperta in continuo e veloce divenire sempre in equilibrio (avendo perso i limiti si disperde) non si può che di volta in volta riequilibrarla attraverso le forme dell'intervento puntuale puntiforme.

Sarà la nuova economia basata sulla rivoluzione degli scambi ad investire, a causa della necessità di un nuovo e funzionale apparato di infrastrutture (viarie, fluviali, portuali ecc.), l'intero territorio nazionale portando allo sconvolgimento delle "armature", cioè dei limiti della città esistenti. Le porte o barriere hanno questo significato: simboleggiano un passaggio fra un dentro e un fuori, nella ricostruzione ideale di una cortina che non esiste più, conseguentemente simboleggiano la nascita di una nuova lettura della città composta da un centro e una periferia, e simboleggiano al contempo il passaggio da un'economia legata alla città ad un'economia fatta prevalentemente di scambi.

### *I propilei di Parigi*

Per continuare a parlare di città ci spostiamo nel XIX secolo, per vedere come le città a fronte del mutato scenario politico-economico si strutturano. Tutti sappiamo che l'800 è il secolo della definitiva separazione fra luogo pubblico e privato, ossia della netta separazione fra luogo di lavoro e luogo dell'abitare. Il processo che conduce ad una sempre maggiore privatizzazione dell'abitare ha radici lontane; inizia nel rinascimento con l'individuazione da parte degli uomini di un luogo separato dal resto dell'abitazione chiamato studiolo. Questo è uno spazio privato dove viene estromessa la vita collettiva del palazzo, viene estromesso l'altro da sé; è un luogo dove ritirarsi per coltivare il proprio sapere o semplicemente per essere a tu per tu con se stessi.

Il percorso di deprivazione del pubblico dalla sfera abitativa si definirà con l'industrializzazione e la conseguente crescita urbana, che evidenzia l'emergere di nuovi scottanti problemi: quello dell'alloggio, dell'igiene e della sanità pubblica, della trasformazione del processo produttivo e dei modificati ruoli lavorativi, dei differenti modi di collegamento e quindi di urbanizzazione e zonizzazione del suolo urbano. La cultura ottocentesca affronta nel tentativo di sistematizzare e moralizzare la società tutti gli ambiti di creazione e gestione degli ambienti di vita: ripensa e riprogetta la città, i luoghi di lavoro e quelli dell'abitare, crea nuove istituzioni sociali e sanitarie. Con ciò mostrando che nella cultura dell'800 esiste la consapevolezza della stretta relazione tra i valori simbolici dell'immagine urbanistico-architettonica e quelli economico-politici di una società (quella borghese) in piena espansione. Infatti il processo di produzione industriale, che è il valore culturale di fondo della nuova economia, è lo stesso che industrializza la produzione di alloggi, che inventa il disegno industriale di oggetti, che trasforma l'architettura in urbanistica ponendola come architettura della città industriale, che crea spazi urbani e architettonici congruenti all'uso ed alla gestione.

Tutti gli esempi di piani di sviluppo urbano del periodo in esame mostrano che la città è determinata essenzialmente dalle esigenze distributive (zonizzazioni) e di movimento (infrastrutture) di una comunità essenzialmente impegnata nell'industria, ma mostrano soprattutto, ed è questo che a noi interessa, che la funzione è la determinante della struttura urbana e che la società deve riorganizzarsi in rapporto alla funzione sia in termini di tempi che di spazi. Questo percorso culturale che individua nella funzione e nel ruolo due determinanti per la gestione dell'intera comunità sia a scala urbana e territoriale che a scala dell'alloggio, conduce alla definitiva separazione fra spazio pubblico e spazio privato. Il privato assurge ad ideale e la casa è il luogo deputato al privato, in quanto de-privata dal lavoro, dalla relazione con l'esterno. Come la città e le fabbriche la casa si struttura in stanze progettate per attività separate a cui attendono membri diversi della stessa famiglia e su tutto governa la donna-moglie.

Le città ottocentesche subiranno quindi molte modificazioni: sistemazione dei



piani viari con sventramenti, costruzioni di nuove reti infrastrutturali (acquedotti, fogne), costruzione delle zone industriali a ridosso di sistemi di trasporto esistenti o di nuova costruzione, edificazione di un centro commerciale, edificazione delle zone residenziali per operai e per il ceto medio. Non solo, con l'800 inizia anche un'intensa attività progettuale ed edilizia volta alla creazione di istituzioni a carattere sociale: prigioni, scuole, asili per vecchi, manicomi, orfanotrofi, ospedali etc. In sostanza, l'800 volendo esprimere un nuovo ordine assegna ad ogni individuo un posto ed un ruolo. L'operazione così condotta tramite l'urbanistica e l'architettura, come dicevo poco fa, mostra l'utopia di una precisa corrispondenza fra contenuto e contenitore e mostra l'ideologia di una classe borghese in espansione e che si vuole affermare, la quale pone al centro i valori della produzione industriale.

*Francois Guerard, Gli Ingorghi Di Parigi (1720) - Asilo per Vecchi Sainte Perine (1861) - Prigione (1864) - Manicomio S. Anna (1861) - Scuola Voltaire (1881) - Interno di un'abitazione del '500 - Piante di case*

L'ultimo esempio che utilizzerò è quello di un'avanguardia del '900; fra le molte ho scelto quella italiana del futurismo. Marinetti espone, nel maggio del 1913, gli assunti generali del futurismo con il manifesto intitolato: "distruzione della sintassi /immaginazione senza fili /parole in libertà".

Egli dice: "... il futurismo si fonda sul completo rinnovamento della sensibilità umana avvenuto per effetto delle grandi scoperte scientifiche. Coloro che oggi fanno uso del telegrafo, del telefono e del grammofono, del treno, della bicicletta, della motocicletta, dell'automobile, del transatlantico, del dirigibile, dell'aeroplano, del cinematografo, del grande quotidiano non pensano che queste diverse forme di comunicazione, di trasporto e di informazione esercitano sulla loro psiche una decisiva influenza".

Non si tratta quindi di un feticismo della macchina, ma dell'influenza che le nuove forme di comunicazione, di trasporto e di informazione erano destinate ad avere, come hanno avuto, sulla sensibilità di tutti. Marinetti parla di "completo rinnovamento della sensibilità" e il futurismo va considerato infatti come fenomeno globale, nel concatenarsi delle sue anticipazioni, sui diversi settori dell'avanguardia; ossia il futurismo va inteso come rinnovamento complessivo del fenomeno culturale. Ed è in ciò che si riconosce il suo essere avanguardia, in quanto esso si pone come fine il rinnovamento della cultura in tutte le sue espressioni dandosi una precisa impostazione teorica, un programma coordinato fra le diverse discipline e una radicale impostazione sociologica, tutto ciò attraverso la stesura dei vari manifesti che si definivano come programmi di poetiche.

Questa volontà di rinnovamento si esprime nel futurismo attraverso l'ideologia metropolitana. È infatti la città che, sin dal primo manifesto del 1909 di Marinetti, viene ideologizzata come luogo dove maggiormente si manifestano le trasformazioni indotte dalle "nuove scoperte scientifiche e tecnologiche". È nella città che si avvera l'immagine di una nuova Italia-industriale contro quella di un'Italia-museo, da cui le violente parole di esaltazione per Milano, Torino e Genova (poli del progresso industriale italiano), e quelle non meno violentemente denigratorie per Firenze, Venezia e Roma (intese come poli della storia della cultura italiana).

La città, quindi, nel suo divenire metropoli industriale contiene già i segni della rinnovata sensibilità. Infatti le trasformazioni derivate dall'industrializzazione conducono a conferire sempre più valore nell'evento artistico a termini quali: produzione, tecnologia e tecnica, in sostituzione di termini quali: simmetria, geometria, proporzione. Sono proprio questi nuovi termini a fornire le leggi dello sviluppo urbano, creando un orizzonte di nuove figure, segni ed ordinamenti formali della materia e

dello spazio. Occorre aprire una breve parentesi per comprendere cosa questi nuovi termini abbiano prodotto nella ricerca architettonica prima del futurismo. Il ferro, il vetro, il cemento vengono assunti come nuovi materiali, così duttili (tutti sono derivati da un processo di fusione) da consentire una nuova sperimentazione tecnica nel sistema di costruzione. Sperimentazione che non riguarda solo gli aspetti formali innovativi, ma anche un rinnovato processo di costruzione che tende alla ricerca della leggerezza e della serialità della struttura nonché alla possibilità di industrializzare il cantiere tramite la prefabbricazione dei singoli elementi.

A questi aspetti del costruire si associa la volontà di ricerca di una nuova grammatica architettonica, che tende a far corrispondere il dato strutturale con il dato estetico-espressivo. Tutto ciò concorre alla formulazione di una nuova estetica fondata sulla poetica di un paesaggio artificiale, (connotato da “ponti di ferro”, “treni che perforano le colline”), e sulla “forma che risponde direttamente all’utilità”. Diventeranno, quindi, simboli della nuova società le figure architettoniche generate dal rinnovamento industriale come le centrali elettriche, le stazioni ferroviarie e metropolitane, le essenziali strutture industriali, le strade, ecc. Figure assunte come emblemi del dinamismo e della velocità, dei nuovi materiali e delle loro tecniche costruttive.

Sant’Elia, che si forma alla scuola di Vienna, nel 1913 con alcuni schizzi di edifici passa alla posizione dell’avanguardia futurista; in questi schizzi si nota una progressiva metamorfosi dalle composizioni di volumi elementari alla connotazione dell’edificio in senso strutturale. Il contrafforte diventa un tema e viene man mano sperimentato. Infatti non siamo più di fronte al volume compatto, assoluto, qui viene dissolto tramite la componente strutturale. Egli disarticola l’immagine architettonica in una più complessa organizzazione di grandi strutture e volumi compenetranti e i contrafforti si trasformano in grandi telai per lo più di forma trapezoidale e rettangolare. Strutture, quindi, dove per la prima volta travi e pilastri lavorano solidali diventando i generatori dell’immagine architettonica. Con i disegni di Sant’Elia si perviene alla chiarificazione del rapporto tra dato tecnologico (cemento armato, ferro, vetro) e nuova estetica, dove il dato tecnologico non diventa pura soluzione tecnica, ma bensì concorre all’elaborazione del nuovo linguaggio architettonico. Ossia possiamo dire che le leggi del nuovo progettare sono sì coerenti con il dato tecnologico, ma da esso si rendono autonome nel processo formale.

Concludendo: che cos’è il simbolo in architettura? Ciò che caratterizza la disciplina architettonica, la dimensione progettuale che le è propria, è l’atto di *comprensione e d’interpretazione* dei significati e dei valori del presente che già prefigurano l’avvenire. In quanto tale il progetto è rappresentazione dell’avvenire e pertanto significa, nel senso più ampio, *anticipazione*.

Analizziamo questa frase: “è l’atto di comprensione e interpretazione dei significati e dei valori del presente”. Questa sta a dire che l’architettura tramite il processo della conoscenza (ermeneutica) si confronta con la cultura del presente: cioè con il rapporto con la storia, con la scienza, con le istanze sociali, politiche ed economiche, con ciò che la committenza richiede. La frase sottoposta ad analisi chiude dicendo che i significati e valori del presente sono quelli che prefigurano l’avvenire e in questo senso è anticipazione. Ossia anticipa il futuro tramite la lettura della carenza del presente. Quindi l’architettura è un’arte interpretativa ed ideativa che utilizza il sistema linguistico che le è proprio per rispondere non solo a bisogni materiali, ad esempio ripararsi dalle intemperie, ma soprattutto per rappresentare ciò che quella determinata cultura è e sarà, promuove e promuoverà in tema di significati e valori. In questo senso rintraccio il simbolico in architettura.



## Programma del Corso

Venerdì 24 ottobre 2003

**Marco Dallari**

*Docente di Pedagogia all'Università degli Studi di Trento*

IL CONCETTO DI SIMBOLO

Giovedì 30 ottobre 2003

**Mirella Ruozi**

*Atelierista presso Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia*

IL LINGUAGGIO ESPRESSIVO DEI BAMBINI, IL LINGUAGGIO ARTISTICO DI BURRI

Giovedì 6 novembre 2003

**Alba Trombini**

*Docente e consulente di didattica museale, Ravenna*

DALLA NIKE DI SAMOTRACIA ALLA NIKE DI EMINEM: I NUOVI SIMBOLI  
DELL'ADOLESCENZA

Giovedì 13 novembre 2003

**Silvia Spadoni**

*Curatrice del Dipartimento Didattico GAM di Bologna e docente a contratto alla  
Facoltà di Scienze dell'Educazione di Reggio Emilia e all'Accademia di Belle Arti di  
Bologna*

LA CASA DELLA MEMORIA: SIMBOLI E FRUIZIONE ESTETICA NELL'OPERA DI CLAUDIO  
PARMEGGIANI. RACCONTO DI UN'ESPERIENZA DIDATTICA CON I RAGAZZI

Giovedì 20 novembre 2003

**Cetty Muscolino**

*Responsabile attività didattica della Soprintendenza ai Beni Architettonici e per il  
Paesaggio di Ravenna*

ALLA RICERCA DEL PARADISO

Venerdì 28 novembre 2003

**Piera Nobili**

*Architetta e Presidente del CEPRA Italia*

LO SPAZIO ARCHITETTONICO COME SIMBOLO DELL'ANIMA





Nike di Samotracia  
Museo del Louvre  
Parigi  
(fig. 1)

Logo della Nike  
(fig. 2)





sopra:  
*Il Paradiso*  
Miniatura del XV secolo  
(fig. 3)

sotto:  
Affresco dell'XI secolo  
Chiesa di S. Pietro al Monte  
Civate  
(fig. 4)





*Il giardino dell'Eden*  
Incisione del XV secolo  
(fig. 5)



*Madonna delle fragole*  
Dipinto del XV secolo  
Solithurn, Svizzera  
(fig. 6)





sopra:  
*Il giardino del Paradiso*  
Dipinto del XV secolo  
Museo Storico, Francoforte  
(fig. 7)

sotto:  
*La pianta della camomilla*  
Erbario del secolo XV  
(fig. 8)





sopra:  
*De sphaera estense*  
Miniatura del XV secolo  
(fig. 9)

sotto:  
*Labirinto in opus sectile*  
Basilica di S. Vitale, Ravenna  
(fig. 10)

Finito di stampare nell'ottobre 2007  
Tipografia Stear, Ravenna