Istituto istruzione superiore di Monza. Istituto statale d'arte, Liceo artistico di Monza

QUADERNI

2 maggio 2006

Istruzione artistica: riforma e diritto allo studio

Enrico De Nicola firma l'atto di promulgazione della Costituzione della Repubblica Italiana. Roma, 27 dicembre 1947.

Alla fine del 2005 *ArteinRete*, struttura associativa tra scuole di istruzione artistica della Lombardia di cui facciamo parte, ci invitò ad avviare a un esame collettivo degli ordinamenti e dei programmi definitivi predisposti dalla riforma Moratti per l'Istruzione artistica. Accogliemmo volentieri l'invito perché parve opportuno non limitarsi a stendere una mozione da votare in Collegio docenti, ma dare il via - attraverso questo Quaderno che ha preso man mano forma più compiuta senza alcuna «premeditazione» - ad una riflessione allargata e collettiva, che ricostruisse una buona prassi comunicativa tenendo assieme *progetto* e *pratica della scuola*, conoscenza dei *momenti alti e delle loro ragioni*, ma anche *consapevolezza della difficoltà di declinarli nella quotidianità*.

Ci ha stupito favorevolmente il numero dei colleghi (oltre 40!) che hanno voluto collaborare ed esporre le loro opinioni ed esperienze. I vuoti che ci sono saranno colmati in futuro; chi non ha partecipato, lo faccia, se ritiene di dover dare una mano - tra l'altro - a rivedere profondamente o sostituire l'attuale riforma, guardando con maggiore attenzione alla tradizione, al lavoro e alle capacità di innovazione di un settore formativo che tanto dà alla realtà culturale e produttiva italiana.

La nostra Costituzione fonda il diritto all'istruzione come mezzo per permettere a tutti i cittadini di avere le stesse opportunità e quindi consentire la crescita civile dell'intera comunità nazionale; riteniamo che la scuola pubblica abbia il dovere di farsi interprete e garante dei diritti costituzionali al sapere e come docenti ci sentiamo in dovere di difenderli e riaffermarli, a prescindere da qualsiasi orientamento politico rispetto al quale deve prevalere la necessità di un corretto insegnamento, praticato con impegno, competenza e passione.

La redazione

Il nostro DNA. L'Isa di Monza

Le parti titolate *Il nostro DNA* hanno carattere prevalentemente informativo, utile per contestualizzare le esperienze dell'Istituto e sono tratte in parte da documentazione reperibile su internet.

L'identità di una scuola esiste se sa raccordare passato, presente e futuro in un progetto che richiede continuità e discontinuità e, nello stesso tempo, sa anche mantenere piena consapevolezza del proprio ruolo culturale e sociale.

Negli anni seguenti la ricostruzione dopo la seconda guerra mondiale, a Milano e in Brianza nacque il polo produttivo più industrializzato d'Italia, popolato di fabbriche in buona parte destinate a produrre oggetti d'uso e consumo comune su grande scala. La parallela e conseguente diffusione della televisione e dell'editoria di massa fece si che anche il settore della comunicazione si specializzasse nella progettazione di immagini e prodotti di divulgazione grafica, visiva e pubblicitaria.

La richiesta di nuove figure professionali legata alle emergenti necessità di mercato non trovava allora risposte adeguate nella formazione accademica dei licei artistici. Per questo un gruppo di intellettuali, professionisti e artisti milanesi - in parte provenienti dall'Umanitaria - maturò il progetto di aprire un Istituto statale d'arte in Villa Reale di Monza, lo stesso luogo dove - negli anni Trenta - l'Istituto Superiore per le Industrie Artistiche (I.S.I.A.) aveva avviato un processo importante per la nascita dell'architettura moderna e del design italiano, collegato alla storia delle Biennali e Triennali di Monza e Milano. L'organizzazione didattica dell' ISA differì subito da quella dei licei artistici: oltre alle discipline dell'area comune (italiano, storia, matematica, fisica, ecc.) e della formazione artistica «accademica» (educazione visiva, disegno dal vero, discipline plastiche, disegno geometrico, discipline geometriche, storia dell'arte) comparvero i laboratori d'Arte applicata (ebanisteria, modellistica, tecniche grafiche, fotografia). L'obiettivo era quello di educare ad un saper fare che riunisse nell'esperienza progettuale gli aspetti tradizionalmente definiti culturali e quelli strumentali, esplorati anch'essi nelle loro molteplici potenzialità. Tra i primi docenti c'erano grafici come Negri, A.G. Fronzoni e Michele Provinciali; architetti come Antonio Rossin e Piero Ranzani; maestri di tipografia e arti grafiche come Romano Barboro; modellisti come Claudio Ogier, storici dell'arte come Zeno Birolli (figlio del fondatore di Corrente), scultori come Carlo Ramous, Pino Spagnulo, Nanni Valentini; fotografi come Ennio Vicario e Roberto Maderna; pittori come Giorgio Carpintieri; ricercatori come Narciso Silvestrini, scrittori come Giuseppe Pontiggia, assieme ad altri meno noti ma egualmente validi ed entusiasti del progetto. Il merito della nascita dell'Isa va condiviso anche con gli amministratori di Monza dell'epoca, che interpretarono *alla lettera* il lascito regio che aveva affidato Villa reale ai Comuni di Milano e Monza e all'Umanitaria perché la destinassero a promuovere la cultura artistica. Merito va anche dato ad alcuni rappresentanti del mondo produttivo locale che entrarono, *con consapevolezza del ruolo civile dell'impresa*, a far parte del primo consiglio d'amministrazione, arricchendolo della propria cultura manageriale e accettando intelligentemente che interagisse con tempi e metodi didattici.

In questo numero

Istruzione artistica: riforma e diritto allo studio. **pag.1**
Il nostro DNA. L'Isa di Monza.

Certificazione di qualità (ISO): **2**
Un processo per organizzarsi sempre meglio. **Cos'é** l'ISO.

Dati dall'Ufficio statistico **3**

L'Orientamento. **5**
L'istruzione artistica è pedagogia della differenza**.**

Open Day e Laboratori aperti.
Tutor e Larsa.
Un «metodo per studiare.

Il nostro DNA. W. Morris e le Arts and Crafts. **8/9**
Scuola e territorio. (concorsi, commesse,stage)
Il nostro DNA. Umanitaria e Scuola del Libro.

Sostegno, un lavoro collegiale**.** **10/11**
Ascolto e educazione alla salute**.**
Oltre la Letteratura. Interventi nel sociale.
Il nostro DNA. Verso il Werkbund.
La creatività. Il Pensiero divergente e la scoperta di sé stessi.

Didattica della Storia dell'Arte: **12/13**
dal libro di testo ad Internet.
Il nostro DNA. A scuola al Bauhaus.

Italiano e storia in un contesto comunicativo cambiato**.** **14/15**
In 23 (per un'offerta formativa completa).
Il nostro DNA. Hochscule di Ulm.

Educazione plastica. **16/17/18**
Tra interdisciplinarietà e bisogni di prolungamento.
Narrazione: guardare *fuori*, guardarsi *dentro*. Quattro riflessioni di docenti di educazione visiva e letteratura tra psicopedagogia, emozioni e racconto per immagini.

Il nostro DNA. Il Pensiero visivo. **19**
Progettazione di Architettura e design: Tra centralità e interdiscipline.

Il nostro DNA. La specificità dell'istruzione artistica. **21**
Discipline geometriche: tra valenze tecniche e culturali.

Chimica e tecnologia, un rapporto scardinato dalla Riforma. **22**
Scienze e scienze naturali. Un supporto all'analisi di forma e funzione.

Dal Laboratorio del Linguaggio logico **24**
all'esperienza del Lab. dei Modelli.
Il Lab. dei modelli: tra ebanisteria, geometria e matematica.

Fotografia, cinematografia, multimedialità. Costruire lo sguardo. **25**

I «tempi» della progettazione. **26/27**
Come cambia la progettazione di comunicazioni visive.
Isa, autobiografia collettiva.

Progettare tra rigore e flessibilità. **28/29**
Carta, calamo e computer nelle tecniche grafiche.

Insegnare l'inglese all'Isa. **30/31**
Quando la matematica dialoga.

Il nostro DNA. L'Isia di Monza **33**

Com'è cambiata l'educazione fisica **35**

WWW.Isamonza.it

Il nostro DNA. Tra razionalismo, postmodernità, identità fluide. **37**

C'è un futuro per l'Isa in Villa Reale? **38/39**
Il Polo formativo integrato.
La Moratti O.S.A., ma così non si fa una riforma.

La riforma Moratti bocciata all'Isa. **40**
La mozione del Collegio Docenti

Certificazione di qualità. Procedure per organizzarsi sempre meglio

Nel marzo 2004 la nostra scuola ha ottenuto la certificazione secondo la *Norma UNI EN ISO 9001:2000*.
Le motivazioni che hanno spinto la scuola a intraprendere il processo di certificazione sono state sostanzialmente le seguenti:
1. La consapevolezza che il processo di integrazione a livello europeo della scuola richiede norme e standard comuni di riferimento tra i sistemi formativi dei vari paesi.
2. La necessità per il sistema pubblico italiano di istruzione e formazione di attivare procedure di accreditamento e di certificazioni per attestare i requisiti indispensabili per poter accedere a canali di finanziamento e sviluppo, come ad esempio i fondi sociali europei.
3. L'idea che nella scuola occorra tenere sotto controllo i propri processi, prestare attenzione alle esigenze dei propri fruitori, monitorare ed eventualmente modificare le proprie attività seguendo un modello dinamico capace di rinnovamento e miglioramento continuo.
La realizzazione dell'intero sistema ha richiesto una puntuale analisi dei processi che caratterizzano la scuola e la formulazione degli indicatori di qualità specifici indispensabili per una corretta valutazione dei medesimi. Per questo, tra l'altro, è risultata indispensabile l'attivazione di un ufficio statistico all'interno della scuola che, con un attento e continuo lavoro di monitoraggio delle varie attività svolte nell'ambito scolastico, fornisca i dati necessari per un'autovalutazione dell'intero sistema.

La difficoltà di coordinare una realtà molto articolata

Le problematiche emerse e affrontate durante l'intero percorso intrapreso per giungere alla certificazione di qualità, non sono ancora del tutto risolte. Non è stato facile, infatti, conciliare la realtà scolastica - così eterogenea nelle sue varie componenti e spesso tendenzialmente individualista - con il concetto di qualità, ossia con la necessità della conformità del prodotto/servizio alle caratteristiche fissate e la periodica e puntuale verifica di tale rispondenza. Ciò ha reso e, per certi aspetti, continua a rendere faticosa la concreta gestione del sistema (scarsa puntualità, mancate comunicazioni, inutili sovrapposizioni o ripetizioni di documenti…).
Un grande lavoro è stato fatto per implementare il sistema, quindi, ma occorre continuare e operare con la consapevolezza che, per attuare la qualità del sistema, ogni persona è coinvolta nel raggiungimento degli obiettivi che di volta in volta vengono identificati. È necessaria pertanto un'opera di sensibilizzazione in quanto:

- La certificazione di qualità è vista da parte di molti operatori della scuola con diffidenza; troppo spesso viene ritenuta una procedura inutile, ideata per ambienti produttivi differenti dalla scuola e pertanto inattuabile in ambito scolastico.
- Le stesse metodiche utilizzate per le operazioni di monitoraggio e di confronto, nella maggior parte dei casi già in atto da più tempo nella scuola, vengono vissute, in alcuni casi, come atto burocratico esterno alla logica scolastica.
- La struttura scolastica nel suo complesso, eterogenea per le varie componenti, fa fatica a rientrare negli schemi che vengono utilizzati per valutare l'effettiva produttività delle iniziative intraprese.

Le possibili soluzioni per una più valida e snella attuazione della qualità nella scuola possono essere:

- Incentivare la percezione dell'importanza di *un centro di coordinamento all'interno dell'istituto* per una maggior sinergia delle attività.
- Far si che la ricaduta del sistema qualità sul funzionamento della didattica sia più visibile e sostanziale.

Gloria Giangrasso

Cos'é l'ISO

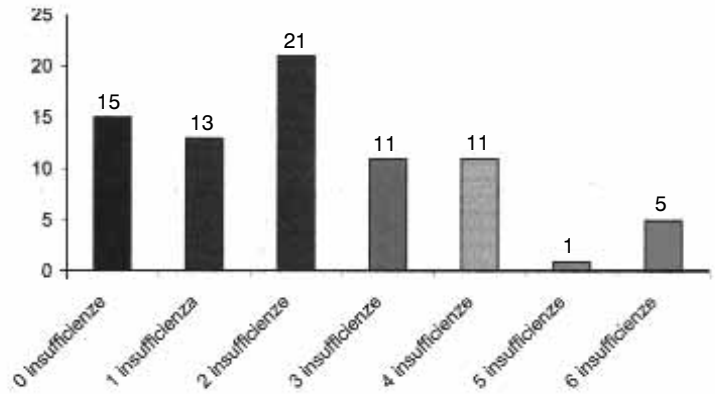
E' l'*International Organization for the Standardization*, un network internazionale non governativo che identifica e norma gli standard richiesti dai governi, dalle imprese e dalle società e che, attraverso strutture decisionali e procedurali trasparenti, condivise e partecipate dagli enti di unificazione nazionali (per l'Italia l'UNI), sviluppa questi standard secondo gli input ricevuti e ne favorisce la successiva implementazione concreta. Attualmente ne fanno parte circa 149 soggetti appartenenti a paesi più o meno sviluppati di tutto il mondo e gli standard vengono analizzati e messi a punto da circa 3000 gruppi tecnici. I membri dell'ISO apportano le loro esigenze e valutazioni anche attraverso appositi comitati, il che fa sì che, infine, siano al lavoro circa 50000 persone. Partita inizialmente dalla necessità di standardizzare prodotti manifatturieri per favorire sia il loro commercio che il loro utilizzo, con lo svilupparsi del settore terziario l'attenzione dell'Iso si é spostata poi anche sulla organizzazione dei sistemi che erogano servizi, e tra questi anche quelli sociali.

Dati dall'Ufficio statistico.

Una quota notevole dei nuovi iscritti al nostro istituto vi arrivava trascinandosi dalla scuola media numerose insufficienze. Ora questo trend sta migliorando e, accanto alle contraddizioni, emergono anche alcuni dati positivi.
Si tratta, comunque, di una realtà complessa, da indagare più a fondo.

L'Ufficio statistico si sta occupando, per il terzo anno consecutivo, di indagini statistiche, comunicandone periodicamente l'esito al Collegio e fungendo anche da servizio per il monitoraggio del Sistema di Gestione della Qualità.
Le indagini finora svolte hanno riguardato temi vari, dalla soddisfazione dell'utenza (allievi e famiglie) nell'a.s. 2003/04, ai trasporti nel 2004/05, all'organizzazione dell'orario interno, sempre nel 2004/05.La parte prevalente è, tuttavia, il monitoraggio del profitto degli studenti.
Naturalmente, qualsiasi considerazione relativa a questo argomento, non può prescindere dall'esame della situazione dello studente in ingresso.
I giudizi di ammissione della Scuola Media Inferiore, confermano la diffusa convinzione dei docenti che ad iscriversi all'Istituto d'Arte sono gli allievi che hanno conseguito i risultati peggiori (graf.2).
Per di più, dai fascicoli personali degli iscritti, risulta che spesso il giudizio finale di sufficienza non è supportato da sufficienze in tutte le materie (graf.1).
Dai dati a disposizione emerge, tuttavia, la tendenza ad una riduzione percentuale di nuovi iscritti solo sufficienti (graf.2).
Il motivo non è rintracciabile nei numeri, sicché a questo proposito ogni congettura è possibile. Da un profitto molto insoddisfacente nel I°quadrimestre, si passa ad una situazione decisamente migliore allo scrutinio finale (graf.3). Un altro aspetto che si può liberamente interpretare. Dallo scorso anno scolastico, è possibile un raffronto tra le due tipologie di scuola presenti nel nostro Istituto.

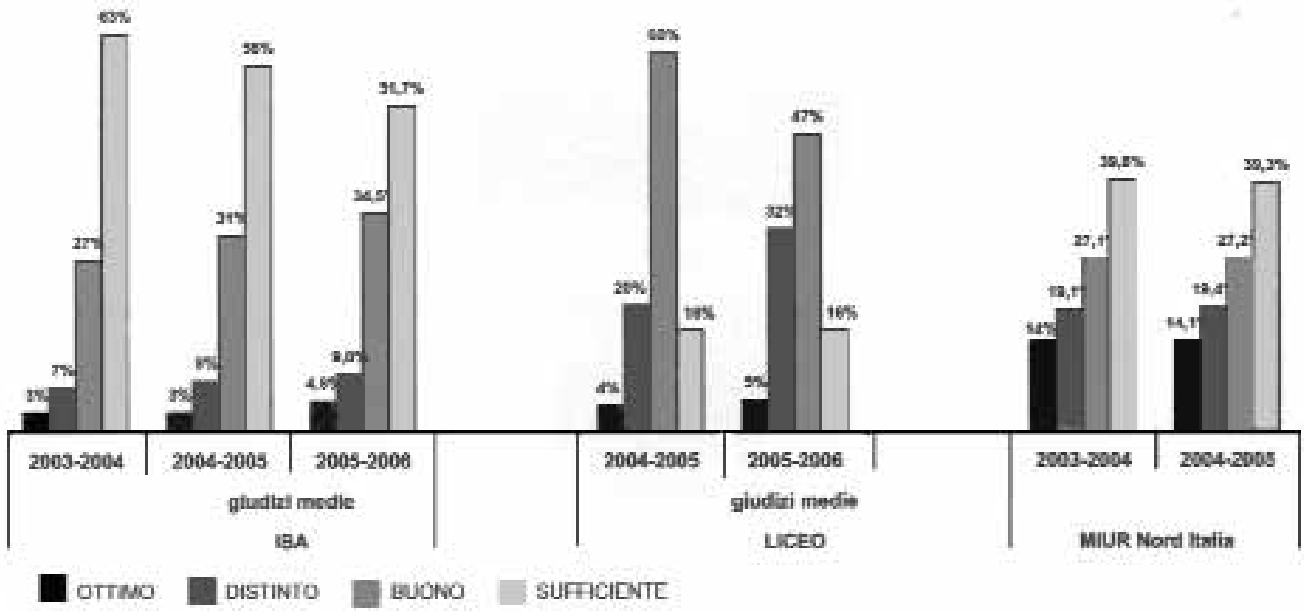
Grafico 1
Iscritti per l'anno scolastico 2005/2006
campione di 77 studenti con giudizio di sufficiente



E' ben evidente come la scelta di frequentare il Liceo Artistico venga fatta da studenti giudicati meglio nelle rispettive scuole medie di provenienza (graf.2).
Quanto all'esito degli Esami di Stato, nel breve periodo sotto osservazione, esso è abbastanza in linea con il dato nazionale, ma all'ISA c'è una maggiore percentuale di studenti con la massima valutazione (graf.4).
Anche qui, se questa omogeneità è solo nei numeri o anche nella preparazione degli studenti, l'Ufficio Statistico non sa.
Absit iniuria numero.

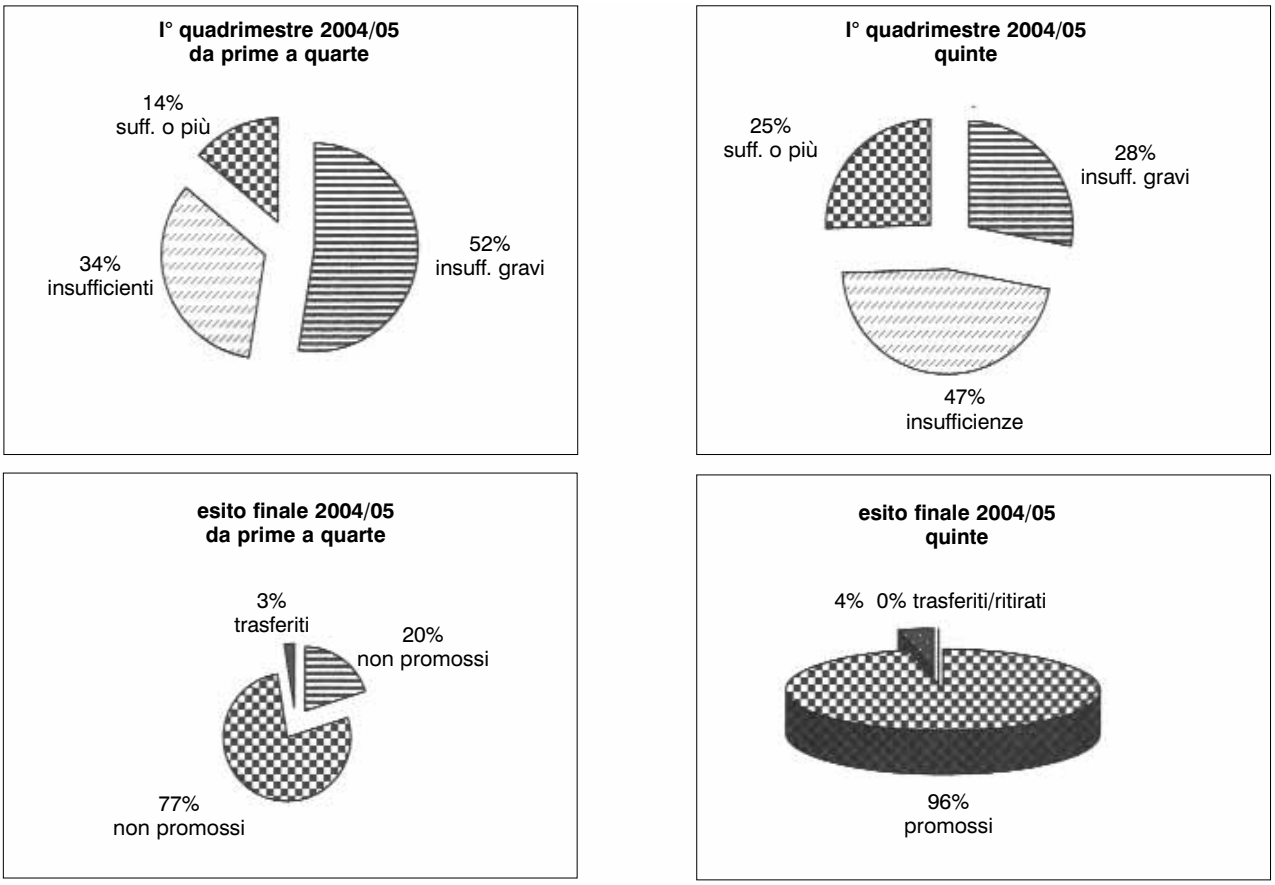
Barbara Mastracchio

Grafico 2
Giudizi agli esami di licenza media degli studenti in ingresso all'Istituto superiore di istruzione artistica di Monza e raffronto con i dati nazionali



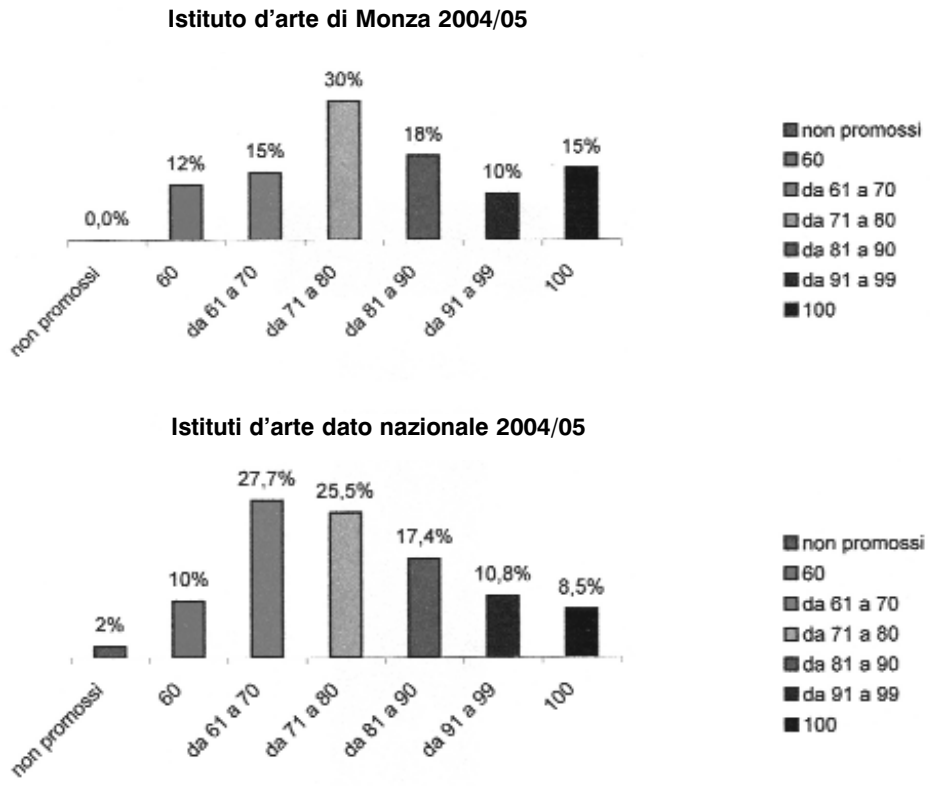
(segue a pag. 4)

Grafico 3. Esiti di profitti 2004/2005. I° e II° quadrimestre a confronto



N.B. Analoghe risultanze dei due precedenti anni scolastici sono fondamentalmente sovrapponibili

Grafico 4. Esame di stato Isa Monza a confronto con dato nazionale



L'istruzione artistica è pedagogia delle *differenze*.

Differenze è un termine usato in molti contesti, la cui notorietà è stata determinata, soprattutto in Italia, attorno agli anni Settanta, dall'attenzione alle *differenze di genere* e ai relativi modelli «inconsapevolmente» introiettati, oppure imposti/veicolati proprio anche dalle strutture formative. Ci sono state e ci sono, però, una quantità di differenze che si sono evidenziate sempre più: nelle nostre aule, ad esempio, abbiamo tutti i giorni *le differenze culturali portate dagli immigrati*, significative anche solo per l'entità raggiunta. Accanto a queste, frutto dei processi di globalizzazione, abbiamo le differenze dovute *alle diverse abilità*. Ci sono, poi, le differenze - spesso sottovalutate - legate *alle diverse fasi dell'evoluzione adolescenziale, all'età degli allievi (giovani o adulti), ai contesti famigliari* favorevoli o sfavorevoli. E ci sono le differenze *negli stili cognitivi*, quelle richiamate da H. Gardner nella sua *Teoria delle intelligenze multiple*, o dai neuroscienziati nelle loro ricerche *su specializzazioni e plasticità* della Mente. Il concetto stesso di *Mente* è soggetto a un infuocato dibattito, per alcuni corrisponde a funzioni a dominante organica, per altre psicologica, per altri ancora Corpo e Mente sono un'identità o un insieme dialogante, con le conseguenze che ne discendono in campo cognitivo. Posta di fronte a questa complessa molteplicità di fenomeni, la scuola può optare per escluderla (*non mi riguarda, non ce la facciamo a sostenerne l'impatto...*) oppure per includerla (*come problemi e come individui che li incarnano*). Le istituzioni che operano a dominante *escludente*, si configurano spesso come totalizzanti e, proprio perchè rispondono a una situazione complessa semplificandola, generalmente decretano il proprio fallimento funzionale. Magari si sottraggono agli *stress* che una reale inclusione - non una semplice accoglienza - comporta, ma è un placebo temporaneo. *Non è possibile nè utile semplificare*, ogni differenza *va affrontata a suo modo*; storicamente è dalla valorizzazione/integrazione e non dal disconoscimento delle differenze che si liberano le energie vitali che concorrono a sviluppare civiltà, economia, cultura. Questo dato appare ancor più significativo nell'istruzione artistica, laddove bisogna sviluppare *creatività* senza rinunciare a inserirla anche nei contesti produttivi o culturali dati.

Ci si muove in un «equilibrio» intrinsecamente precario, per sua natura poco rassicurante. Si opera su elementi umani delicati, difficilmente scrutabili, di lenta e a volte dubbiosa emersione, ma non c'è scelta. «Coltiviamo creativi», cioè individui chiamati *a pensare, immaginare la differenza*, sia rielaborando in modo inusuale dati certi e usurati, sia interrogando quelli che «dati», per il senso comune, non sembrano ancora.

(M. C.)

L'orientamento

Prima degli anni '60, sulla spinta dell'approccio anglosassone, orientamento era sinonimo di test psicoattitudinali o analisi dei quozienti di intelligenza. Successivamente ha assunto il carattere prevalente di «orientamento negli studi verso il lavoro», a causa della prevalenza di intenzioni programmatorie espresse nelle politiche economiche. Ora, é diventato un ambito di attività nel quale le variabili da mettere sotto osservazione, e su cui intervenire, sono davvero tante.

Mi occupo da diversi anni di orientamento nella scuola, da alcuni anni in modo ufficiale (in qualità di funzione obiettivo e funzione strumentale) e precedentemente come membro di una commissione di lavoro. Le attività che fanno riferimento a questo ambito sono diverse e riguardano la presentazione e la promozione del nostro percorso formativo al territorio, il delicato compito di aiutare gli studenti delle classi seconde nella scelta dell'indirizzo del biennio, infine, la consulenza fornita agli studenti del quinto anno di corso su come muoversi nel complesso e molto articolato mondo della formazione post-diploma.

Un punto forte delle diverse attività svolte in questi anni nei diversi ambiti indicati é sicuramente quello di aver costruito e acquisito una metodologia di lavoro specifica, che coinvolge ormai un intero gruppo di docenti pressoché stabile, così che analisi, proposte e scelte nascono da un confronto tra colleghi esperti del tema di cui si occupano. Nel corso degli anni - ovviamente - le scelte operative sono state diverse, ma questa prassi di lavoro é ormai consolidata e consente, mantenendo continuità d'esperienza, di intervenire con più efficacia. Personalmente, posso dire che occuparmi di orientamento in maniera così prolungata e attenta, ha significato aprire la mia esperienza e anche quella della scuola, verso la realtà esterna, approfondirne la natura complessa, capirne i meccanismi di relazione e le opportunità di intervento. Nello stesso tempo, ho potuto raccogliere spunti, suggerimenti, critiche, consensi e anche un discreto arricchimento formativo, in particolare negli ultimi tre anni, che sono stati anni di grande cambiamento. Infatti, intervenire in questo campo mi ha offerto la possibilità di partecipare a incontri con specialisti e con altri operatori di orientamento, cosa che mi ha permesso di capire fino in fondo quanto sia importante - sotto tanti punti di vista, non solo sotto quello della transizione al lavoro - il rapporto scuola-territorio. In quel rapporto infatti, e relativamente a tanti e diversi problemi, é necessario mettere in campo una cultura dell'integrazione, della cooperazione, della messa in sinergia delle reciproche risorse. Il rapporto non é sempre facile, spesso é tutto da costruire e, a volte, ho la sensazione che la scuola in quanto tale non si renda pienamente conto di tutto quello che vi é accaduto e vi accade intorno e continui ad essere troppo autoreferenziale.

Un'altra riflessione che la mia esperienza protratta mi ha consentito di fare é relativa all'ampiezza che la dimensione dell'orientamento ha toccato, soprattutto in questi ultimi anni. «Orientare». ad esempio, non significa solo fornire informazioni, ma mettere gli allievi in condizioni di elaborare un bilancio di se stessi, dei propri punti forti o deboli e commisurarli alle proprie aspirazioni. Fatto questo bilancio, si deve poi supportarli - consigliandoli - affinchè trovino la strategia migliore per soddisfare quelle aspirazioni. Bisogna quindi aiutarli a costruire concretamente percorsi, a elaborare adattamenti, ad assumere flessibilità culturale.

Insomma, orientare significa oggi offrire i supporti necessari per pensare e realizzare un progetto di vita. Se l'orientamento é diventato questa funzione complessa, non può più essere un'attività separata, occasionale e anche estemporanea com'é stata a volte in passato, ma deve esser sempre più qualcosa che attraversa la didattica in ogni sua manifestazione. Una didattica orientativa dovrebbe essere (anche a giudizio di molti pedagogisti):

- progettuale, cioé intenzionale e partecipata
- operativa, quindi laboratoriale e concreta
- realistica, rispondente a un bisogno o a uno stimolo che viene dalla realtà
- spendibile
- trasversale
- complessa, dunque capace di produrre abilità e competenze molteplici
- finalizzata a sollecitare autovalutazione, e dunque una riflessione sul sé.

Ho pensato spesso a quanto il nostro progetto didattico, se integralmente condiviso e attuato, risponda a tutto ciò e ritengo che in molti casi abbia davvero un forte carattere orientativo. Questa sensazione si é rafforzata nel seguire il percorso scolastico e formativo di diversi studenti svantaggiati, deboli, a rischio che non abbandonati a se stessi sono stati accompagnati verso quel successo formativo distante dalle loro possibilità.

Se penso che tutto questo é stato costruito a partire da energie e volontà proprie della scuola, dai suoi progetti e dalla voglia di sperimentare via via quanto si riteneva utile e necessario per gli allievi, quel che più mi pare scorretto nella riforma é l'atteggiamento di un ministro che, in questo o in altri ambiti, sembra decidere senza tener conto delle esperienze positive che molte realtà hanno faticosamente progettato, elaborato e reso concrete.

Antonella Ulivi

Open Day e Laboratori aperti

Per favorire un più corretto passaggio dalla scuola media inferiore alla superiore, ecco gli studenti orientatori, le mostre e la possibilità di sperimentare concretamente micro-esperienze didattiche

Da diversi anni la modalità con la quale gli istituti superiori si presentano agli studenti di terza media e alle loro famiglie per favorire una scelta consapevole del proseguimento degli studi é il cosiddetto Open Day, pratica del resto sempre più diffusa in ogni ordine di studi (anche nelle università).

Nell'organizzazione di questa attività - che é poi costituita, in realtà, da un insieme di interventi - l'aspetto che la nostra scuola ha cercato di potenziare e arricchire in maggior misura é quello della presenza, accanto ai docenti responsabili, di un gruppo di studenti del quarto anno di corso che diventano i veri protagonisti della giornata insieme agli studenti della media inferiore.

Il gruppo é costituito da circa 40 tra ragazzi e ragazze, ed é quindi consistente se lo si rapporta al numero totale degli scritti alle classi quarte dell'Isa.

Dopo due o tre incontri collegiali sia di riflessione sugli obiettivi e le esperienze precedenti che sugli aspetti organizzativi, sono questi studenti del nostro istituto a diventare i veri e propri orientatori.

In questo modo, oltre a rendere meno forte l'impatto per gli eventuali futuri allievi, si offre in realtà anche un momento di riflessione agli studenti/orientatori su ciò che significa orientare; un momento particolarmente utile, visto che l'anno successivo saranno loro a dover affrontare lo stesso problema non più offrendo punti di riferimento e consigli, ma cercandoli.

Per i docenti che organizzano insieme a loro queste giornate, la modalità scelta é senz'altro la più faticosa: in alternativa, infatti, basterebbe organizzare e gestire direttamente gli incontri, senza introdurre alcun lavoro suppletivo.

Si corre anche un certo margine di rischio, perché non é a priori escludibile che gli studenti di quarto anno che si offrono per orientare siano sempre all'altezza della situazione: entrano infatti in gioco stili comunicativi, competenze e conoscenze, carattere personale e capacità di relazione che non é detto tutti posseggano in eguale misura. Tuttavia il lavoro supplementare e il rischio connesso alla modalità é un gioco che vale la candela.

Gli studenti orientatori infatti, accolgono le famiglie, le accompagnano lungo il percorso della mostra appositamente allestita in Aula magna per rappresentare in concreto le opportunità formative che la scuola offre, seguono i più piccoli nelle esercitazioni di laboratori predisposte nei Laboratori aperti (i genitori lì non ci sono).

Nello svolgimento delle loro funzioni gli studenti rispondono a quesiti, chiariscono dubbi e forse, proprio con la loro stessa presenza. rassicurano i genitori sul fatto che la scuola sviluppi senso di appartenenza e identificazione.

La positività di questo sistema é dimostrata, sia sul fronte interno, che su quello esterno da due rilevamenti.

Sul fronte interno, gli studenti/orientatori, interrogati al proposito, rispondono che questo momento li porta effettivamente a riflettere più a fondo sulle finalità didattiche del percorso scolastico che stanno compiendo, riflessione che si misura anche nella capacità di riferire con consapevolezza dell'esperienza che stanno vivendo, poiché questa consapevolezza non può che esser frutto di una analisi più attenta.

Al termine delle attività tanto i futuri studenti quanto i futuri genitori sono invitati a compilare intesi a verificare il grado di soddifazione dell'uenza rispetto alle attività svolte.

Solitamente il risultato è positivo, tanto è vero che una delle attività che riscuote più successo è la partecipazione ai laboratori di indirizzo guidati dagli studenti-orientatori; anche la possibilità di dialogare con loro, di sentirliparlare delle loro esperienze, di cogliere il loro rapporto con i docenti costituisce un'esperienza positiva e permette di respirare quel *clima scolastico che diviene una componente rilevante della scelta dei futuri docenti.*

Si tratta dunque della sperimentazione concreta dei possibili percorsi scolastici futuri che, se approfonditi ed integrati, contribuirebbero a incentivare efficacia e congruenza dei diversi ordini di studio. (*A.U.*)

Tutor e Larsa.

Contro la dispersione e per sostenere un progetto personale di vita e di lavoro

Il progetto *tutoraggio/contenimento della dispersione scolastica* è rivolto soprattutto alle classi prime e dura l'intero anno scolastico. Le finalità perseguite sono quelle di contenere la dispersione (ritiri e insuccessi) e di favorire un buon inserimento nella comunità scolastica, processo non sempre facile, proprio perché gli allievi affrontano una realtà del tutto nuova e sconosciuta.

Si lavora quindi su più componenti attitudinali, comportamentali e motivazionali per aiutarli a:

- acquisire una conoscenza di sé e sviluppare l'autovalutazione
- migliorare e sostenere la propria motivazione allo studio
- implementare il senso di responsabilità rispetto ad un impegno assunto
- sviluppare autonomia di lavoro

Per ottenere questi obiettivi è anche necessario mettere in campo sistemi di orientamento/riorientamento e individuare eventuali situazioni specifiche di disagio o necessità di intervento a favore di alunni stranieri.

Il lavoro inizia con l'analisi della documentazione inviata dalla scuola media (generalità, scuola di provenienza, esito esame finale, materie insufficienti a fine anno scolastico, consiglio orientativo, giudizio…), dai genitori e/o dagli assistenti sociali e prosegue con incontri periodici con i coordinatori delle classi prime, con colloqui individuali e di gruppo classe e con i genitori. Si svolgono anche test per indagare le capacità e le potenzialità e corsi di tecniche di studio (schemi e mappe concettuali)

Le risorse umane (esperti) ed economiche per questo tipo di attività provengono anche dall'esterno (Provincia di Milano e Osservatorio scolastico di Monza). L'anno scorso sono stati coinvolti nello svolgimento di questa attività 7 docenti coordinatori + tutor che si sono occupati di ben 82 allievi a rischio dispersione. Tra questi ultimi, 12 si sono sottratti ai colloqui e 15 ai test per diverse ragioni, compresa la mancata autorizzazione da parte dei genitori. Sul totale dei tutorati, 38 sono stati promossi.

Sulla base di questa esperienza, ci è parso necessario attuare ulteriori interventi o potenziarne di già avviati.

Tra questi anche corsi di tecniche di studio, a partire dai primi di novembre, per un totale di 100 ore (25 ore per 4 gruppi classe di circa dieci alunni o 20 ore per 5 gruppi).

Infatti la quasi totalità dei ragazzi bocciati in primo anno dimostra di arrivare dalla scuola media carente di metodo di studio. Durante i colloqui - ad esempio - ammettono di studiare un testo mnemonicamente e di ripeterlo spesso senza comprenderlo: fatto che, ovviamente,

porta spesso all'insuccesso scolastico e alla crescente demotivazione allo studio. Al contrario, un efficace metodo di studio prevede corretta lettura del testo, analisi e successiva sintesi anche attraverso la costruzione di schemi e mappe, e può portare al miglioramento dei risultati didattici e, contemporaneamente, ad una riduzione dei tempi di studio.
L'esperienza del tutoraggio, inoltre, dovrebbe esser allargata sia agli alunni dislessici, discalculici, disortografici il cui numero è in aumento; sia alle seconde classi, con riferimento soprattutto agli allievi che mostrano difficoltà o accumulano debiti formativi.
Sostengo questa necessità benché, dopo tre anni di esperienza sul campo, la situazione si presenti sempre più difficile da affrontare. Il numero dei ragazzi iscritti al 1°anno che, dall'analisi della documentazione proveniente dalle medie si evidenzia a rischio dispersione, è sempre molto alto, l'utenza è costituita in buona parte (*vedi anche i dati dell'Ufficio statistico a pag,3e 4*) da alunni piuttosto demotivati impreparati e senza i pre-requisiti per affrontare la nostra scuola, privi di un corretto consiglio orientativo fornito dai docenti delle medie, in particolare da quelli di educazione artistica. La nostra scuola - sebbene così non sia - viene troppo spesso consigliata (o percepita dai genitori) come percorso artistico «breve» alternativo ad un percorso di studi a lungo termine (liceo artistico) o come una scelta professionale di ripiego (*tentiamo l'ISA poi eventualmente…*).
L'evidenza delle difficoltà da affrontare mi ha progressivamente indotta ad accettare anche l'eventuale esito negativo degli interventi che mettiamo in campo e a non considerarlo un fallimento personale. Certo è che, con un maggiore apporto di risorse specialistiche, da mettere in sinergia con quelle interne (che ci sono, come dimostra l'attenzione a questi temi da parte di diversi docenti), anche questi fallimenti potrebbero essere ridimensionati.

Larsa, laboratori per approfondire o integrare la preparazione

L'anno scorso avevamo anche chiesto ed ottenuto dalla Provincia di Milano l'approvazione di un percorso di 200 ore in ambito *Larsa* (Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti).
Quest'anno, la richiesta è stata per un percorso di 125 ore (più calibrato rispetto all'impegno già gravoso della didattica curricolare). Il corso, in fase di svolgimento - una serie d'incontri rivolti a tutti gli studenti del 3° e 4° anno di corso della sezione di grafica o di design per un max di 25/30 partecipanti - prevede un pacchetto di ore d'approfondimento informatico (Xpress, InDesign, Photoshop, Autocad 2D e 3D) legato al progetto ed alla sua esecuzione. Sono previste inoltre lezioni d'approfondimento grafico-pubblicitario (ad esempio web design, art direction…) o di design, per un ampliamento dei saperi utili ad una preparazione più ampia e completa, così da rendere i nostri alunni più competitivi nell'inserimento del mondo del lavoro. I corsi sono tenuti o da docenti interni (aggiornati professionalmente) o da professionisti del mondo grafico - pubblicitario/design o della computer grafica, e si svolgono per un pomeriggio la settimana cui si aggiunge una intera settimana continuativa a giugno. Il corso rivolto alla sezione di grafica ha riscosso notevole interesse (le domande sono state molto superiori alla disponibilità dei posti), gli alunni stanno partecipando attivamente e con forte motivazione. Questa tipologia di iniziative permette alla scuola di approfondire e potenziare il proprio curricolo didattico su aspetti specialistici che la didattica curricolare non può esaurire, per limiti di ore o per suoi obiettivi propedeutici alla professione. In questo modo l'offerta formativa della scuola offre occasioni che, altrimenti, dovrebbero esser cercate dagli allievi sul mercato privato, sopportandone i relativi costi.

Laura Lucci

Un «metodo per studiare»...

All'inizio della secondaria superiore, non è detto che tutti gli allievi ne conoscano uno efficace. Però non possederlo fa danni gravi e richiede un intervento forte e particolare.

Innanzitutto qualche dato: il corso, rivolto agli studenti delle classi prime (sia di Istituto che di Liceo) con situazioni di insuccesso scolastico, è stato pensato e attivato per la prima volta lo scorso anno, nell'ambito delle attività del progetto *Tutoring*; si poneva l'obiettivo di fornire ai ragazzi un aiuto concreto per affrontare lo studio attraverso l'acquisizione di un metodo preciso e funzionale.
L'esperienza è stata ritenuta significativa e perciò riproposta anche per l'anno scolastico in corso con alcune modifiche, necessarie affinché l'intervento risultasse più incisivo: aumento del numero delle ore e anticipazione del corso da concludersi entro marzo. Il numero degli studenti invitati a partecipare, benché sia stata operata preventivamente una selezione, è significativo (circa 40 per l'a.s. in corso) e da ciò viene un'inevitabile domanda: perché tanti studenti si trovano in difficoltà ad affrontare la classe prima? Tre sono le risposte che mi sembrano plausibili:

- il «target» dei nostri studenti è questo (!!!)
- molti studenti di prima hanno forse sbagliato scuola
- quelle che osserviamo nei nostri studenti sono ormai difficoltà croniche e diffuse, una sorta di «analfabetismo» che rende faticoso, se non impossibile, il valido utilizzo del libro come strumento di apprendimento.

Qualunque sia la risposta, è evidente che si tratta di un problema primario: saper studiare (e prima di tutto saper leggere) è un'abilità trasversale la cui mancanza diventa un vero e proprio freno al raggiungimento di risultati sufficienti.
Di fronte ad uno studente demotivato diviene perciò inevitabile chiedersi se la demotivazione sia la *causa* del suo insuccesso e non, piuttosto, la *conseguenza* della mancanza di competenze e strumenti che non è più possibile dare per scontati.
Sulla scorta di queste considerazioni e ad esperienza conclusa, mi sembra importante porre, come spunti di riflessione, i seguenti elementi:

- il tipo di lavoro concreto e graduato consente l'acquisizione guidata di un metodo
- gruppi costituiti da un numero ridotto di studenti permettono un più disteso utilizzo del tempo, danno la possibilità di seguire i singoli ragazzi, offrendo ad ognuno le condizioni per sperimentare le tecniche apprese e intervenire nel lavoro
- la presenza di un insegnante «nuovo», non del proprio consiglio di classe, permette agli studenti di ridefinire la propria immagine, non ancora compromessa da giudizi e risultati, hanno insomma una seconda possibilità.

Infine alcune osservazioni dal valore puramente empirico:

- mi è capitato spesso durante il corso di sentire i ragazzi, chi prima chi poi, esprimere in modo chiaro la consapevolezza del problema; fino ad allora non avevano capito perché, nonostante tanti sforzi e tanto tempo passato sui libri, non riuscissero ad ottenere risultati.
- Più volte, nel corso delle lezioni, gli studenti hanno dichiarato di aver finalmente capito «come si fa». Ciò che mancava loro era perciò la cognizione di ciò che si fa e di perché lo si fa quando si studia. Sperimentare e poi riflettere sulle modalità di lettura, sulle possibilità di schematizzazione di un testo, li ha resi (forse) coscienti delle loro capacità e quindi in grado di impiegarle in modo attivo e responsabile.
- A conclusione del corso la maggior parte degli studenti ha dimostrato di aver acquisito, se non ancora un metodo, almeno un percorso ordinato di lavoro per affrontare la lettura, la comprensione di un testo e la successiva esposizione orale.

Tutto ciò non ha alcuna presunzione di verità e completezza, ma mi permette di concludere che il lavoro dell'insegnante è anche saper guardare oltre l'orizzonte visibile dei nostri studenti, trovare strade alternative o ripercorrere strade che si pensavano già percorse e superate, offrire altre possibilità e non dare nulla per scontato, soprattutto se stessi!

Marta Vergani

Il nostro DNA.

W. Morris e le Art & Crafts

Nel percorso tracciato da N. Pevsner nel suo testo «Da Morris al Bauhaus», la sollecitazione - che viene da una serie di movimenti - al recupero della qualità estetica nella produzione di oggetti di uso quotidiano e di massa, pone le radici di quelle che diventeranno la moderna comunicazione visiva e il design.
William Morris, tuttavia, è anche altro....

La storia dell'Isa si intreccia profondamente con i mutamenti avvenuti nella società a partire dagli anni '70, ma le sue radici affondano in un passato assai più remoto.
La nascita dell'istruzione artistica pubblica risale essenzialmente alla seconda metà del Settecento, in pieno secolo dei Lumi, con l'istituzione delle *Accademie di Belle arti*, alle quali saranno poi fisicamente associati, nel Novecento, con la riforma Gentiliana, i licei artistici e le scuole d'arte; ma è già nell'Ottocento che, in Europa e in Italia, si delineano i due assi portanti che caratterizzeranno tutto il percorso del settore dell'istruzione artistica italiana fino ai decenni più recenti:

- quello *liceale*, più improntato a valori accademici (o comunque anche alla *ricerca estetica pura*)
- quello legato *alla cultura delle Arti e Mestieri* (più orientato all'applicazione dell'estetica al prodotto).

Operano, nella costituzione di questi assi, fattori di origine diversa ma convergenti: governi illuminati dei frammentati stati italiani preunitari, circoli filosofici e cultural-politici che sono all'origine della nascita del liberalismo moderno, movimenti utopici o mutualistico-solidali del cattolicesimo e del socialismo.
A volte - se pensiamo, ad esempio, alla stessa *Scuola degli artefici di Brera* che coesiste con l'Accademia - «ricerca pura» e «ricerca applicata» trovano una sede contigua o coincidente, pur in quadri didattici e con obiettivi ovviamente diversi. Non è, quello che si verifica nell'Ottocento e che sarà formalizzato pienamente in Italia solo nei primi decenni del '900 anche in termini di formazione, un passaggio da poco, in quanto rappresenta un momento alto di collegamento sovranazionale della cultura europea.
Quindi, se da un lato nell'800 l'Accademia è sin troppo formalizzata, (ma comunque non indenne da fermenti) nel movimento inglese delle *Art and Crafts* (Arts and Crafts Society, Londra 1888) si esprime invece lo sforzo di democratizzare l'arte stessa, di introdurla nel quotidiano, riconoscendo la funzione educativa e formativa dei processi cognitivi a componente estetica nella formazione generale degli individui e nell'esistenza quotidiana non solo delle elites, ma delle masse urbanizzate. William Morris, con la sua attività proteiforme di architetto, scrittore, storico e politico,

incarna in fondo la saldatura tra pensiero dell'utopismo socialista e pensiero illuministico.
Tra le tante testimonianze che ha lasciato, non sono per niente da trascurare - pur nella ingenuità apparente che li caratterizza - i discorsi tenuti in occasione di convegni e riunioni del movimento socialista inglese.
In essi, il richiamo alla formazione estetica è contemporaneamente un dovere e un diritto della società e dei cittadini, poiché - Morris lo asserisce ripetutamente - non può esservi, soprattutto mentre il lavoro industriale sta ormai assumendo diffusione e rilievo assoluto, un'esistenza umana piena in assenza di un'educazione estetica di massa.
Il «bello» è cosa che deve riguardare gli oggetti che tutti i giorni maneggiamo e la capacità/possibilità di fruirlo è un diritto che i cittadini hanno, ma devono anche saper esercitare attraverso l'educazione.
Nulla di particolarmente nuovo, si direbbe, poiché l'importanza di questa dimensione, ad esempio legata alla coreutica, alla musica, alla poesia é già propria del pensiero classico greco e solo una troppo schematica divisione tra ciò che è intellettuale (appartenente allo spirito) e ciò chè è manuale (appartenente al corpo) hanno stabilito gerarchie culturali che si sono tradotte poi in gerarchie delle attività umane.
Di nuovo, nel pensiero e nell'opera di Morris, c'è però il richiamo esplicito a introitare la dimensione dell'estetica nella vita quotidiana, rivolto sia a chi gli oggetti e le opere li produce che a chi ne fruisce. Il possibile trait d'union è costituito, appunto, dall'educazione.

Scuola e territorio

Commesse esterne, concorsi, stage estivi per approfondire la formazione degli allievi.

All'Isa l'attenzione e l' interesse al rapporto col territorio e con il mondo professionale coincide con la nascita stessa dell'Istituto (*vedi l'Autobiografia dell'istituto riportata in questo stesso Quaderno*), anche se si è particolarmente accentuata a partire dagli anni Settanta sotto la spinta di due fattori:

- la presenza di un corpo docente spesso proveniente da quel mondo, dunque direttamente coinvolto nella progettazione di soluzioni per problemi posti dalla contemporaneità.
- la consapevolezza che la formazione implica anche lo sviluppo di competenze relazionali, emotive, espressive, logiche che nel mondo del lavoro si presentano quotidianamente.

Questi due fattori hanno aperto ad un modo di fare formazione per l'arte non più solo autoreferenziale e/o legato alla classicità ma, appunto, alla necessità/opportunità di misurarsi, già nella scuola, con la progettazione per i bisogni espressi dal territorio, quasi sempre da enti pubblici o associazioni, più raramente da privati.
Una variante a questa tipologia di rapporto - attivata in assenza di esplicite richieste provenienti dall'esterno - è stata ed è quella della partecipazione ai concorsi, altro modo utile di fare didattica attraverso l'assunzione di compiti di realtà.
Ovviamente i docenti, nel ripensare la propria didattica in quest'ottica, hanno guardato e guardano al mondo del lavoro anche con la criticità necessaria a discernere cosa nella scuola possa essere introdotto, sperimentando potenzialità e problemi che possono derivare dalle diversità intrinseche alla interazione scuola/lavoro/territorio (tempi didattici, compatibilità pedagogiche , caratteristiche psicologiche ecc.).
Il risultato formativo di queste iniziative si è concretizzato in un rinvigorito interesse sia degli insegnanti che degli studenti, in una voglia più forte di mettersi in gioco e in una motivazione ad ottenere risultati migliori nel mondo scolastico in vista del proprio futuro professionale. Conseguentemente, a partire dalla metà degli anni '90 è iniziata, in questo quadro di rapporti con l'esterno, l'organizzazione della prima esperienza di *stage estivi*, confortata dalla constatazione che già diversi studenti cercavano, in estate e per conto proprio, un lavoro nel settore corrispondente al proprio indirizzo formativo.
L'esperienza estiva di lavoro, prospettata agli studenti del quarto anno di corso dei due indirizzi (in quanto anno non coinvolto negli esami di maturità e già

sufficientemente avanzato nel percorso formativo scolastico) era ed è tuttora volontaria, dura per almeno un mese e si svolge presso studi ed aziende professionali dei settori legati all'architettura, al design, alla grafica, alla fotografia, alla scenografia ecc..
Già al primo anno di attuazione degli stage, si è riusciti ad inserire una quindicina di allievi in studi professionali di diverse dimensioni e, negli anni a seguire, l'interesse per gli stage è cresciuto così fortemente che, a tutt'oggi, c'è una quantità tale di richieste che abbiamo difficoltà ad esaudirle.
Gli studenti che hanno partecipato agli stage sono complessivamente soddisfatti delle esperienze svolte. Sembra quasi che solo lì, in studio o in azienda, si rendano conto veramente della utilità di ciò che la scuola cerca ripetutamente di sollecitare nel corso della didattica: l'acquisizione consapevole della necessità del raggiungere competenze ma anche autonomia nel trovare soluzioni ai problemi e nel progettare il proprio lavoro. Visto l'andamento sinora positivo, siamo tutt'ora convinti che una cultura flessibile di base e l'apprendimento di una metodologia progettuale - che implica la messa in gioco di abilità complesse quali il saper essere innovativi ma anche duttili nella risoluzione dei problemi e nell'adattamento ai contesti operativi reali - sia ancora più essenziale nella formazione del settore artistico.
Per questo, oggi organizziamo anche stage post-diploma su richiesta di aziende e cerchiamo, pur se con fatica, di organizzarne a sufficienza per i nostri allievi che desiderano effettuare esperienze mirate nel mondo del lavoro. E' stata, ed è ancora oggi, un'esperienza accattivante anche per gli insegnanti, poiché li spinge a «mettere il naso» concretamente nel mercato del lavoro, sempre più veloce e mutevole proprio nei settori legati alla comunicazione visiva e audiovisiva e alla progettazione architettonica e al design. Le competenze trasversali che oggi il mondo del lavoro reclama sono quelle legate al lavoro di gruppo; essere cioé gregari o leader nel gruppo di lavoro, flessibili e duttili nei ruoli, coinvolti e progettuali nel proprio ambito lavorativo. Sempre più, nel futuro, l'ambito lavorativo sarà sfumato nei contorni e richiederà, più ancora che oggi, una progettazione continua del proprio percorso di vita professionale. E' quindi probabile che il rapporto scuola/lavoro si faccia più stretto e passi per esperienze più accentuate di integrazione tra i due «mondi», attuate con l'alternanza - interna al curricolo - tra scuola e azienda/luogo di lavoro. Se questo è il probabile scenario futuro, credo che le scuole ad indirizzo artistico possano costituire una risorsa notevole - con la loro creatività - nel dare spazio all'autoprogettualità degli studenti, per consentire loro di muoversi entro questa mutevolezza in modo positivo.

Cinzia S. Tresoldi

Il nostro DNA. Umanitaria e Scuola del Libro. Solidarietà, sapere, ricerca.

Prospero Moisé Loria ideatore della Società Umanitaria, nacque a Mantova nel 1814 da genitori israeliti. Commerciante, subì l'antisemitismo allora diffuso e si trasferì a Trieste e poi in Egitto, dove accumulò una notevole ricchezza. Rientrato a Milano a cinquant'anni e morta la moglie, decise di occuparsi direttamente della povertà diffusa nelle grandi città. Nacque così l'idea di costituire una Società di volenterosi, o «Società Umanitaria», nella quale avrebbero dovuto convivere Casa del lavoro, Ufficio di Collocamento, scuole d'arti e mestieri, cooperative di produzione e lavoro. Nel 1891, Loria offrì al Comune una forte somma per realizzare il progetto, ma l' idea fu più volte respinta, così che infine devolse nel testamento tutte le sue ricchezze nominando propria erede la Società Umanitaria stessa, purché il Comune la costituisse entro una determinata scadenza. Morto Loria, il consiglio comunale di Milano decise di costituire la Società, vista l'entità dell'eredità (10 milioni circa). Entro breve tempo, essa si sviluppò enormemente e nel 1902 stipulò, assieme al presidente della Scuola professionale tipografica, Giuseppe Fumagalli, una convenzione per fondare una *Scuola del Libro*, assumendosene interamente l'onere. La scuola venne inaugurata nel 1904 e al primo Consorzio per il suo funzionamento partecipavano *Umanitaria*, *Federazione del Libro* e *Federazione dei litografi*. Le iscrizioni aumentarono rapidamente. la scuola divenne riferimento per le aziende del settore e rappresentò l'Italia all'Esposizione internazionale del libro e d'arte grafica di Lipsia (1914). Nel 1916 il consorzio degli enti o soggetti che partecipavano alla sua gestione si allargò ancora (Società Umanitaria, Comune di Milano, Camera di Commercio, Provincia di Milano, Unione industriale Arti Grafiche, Associazione tipografica - libraria, le sezioni milanesi della Federazione del libro). Successivamente, ne divenne direttore Raffaello Bertieri, uno dei maggiori tipografi del tempo, che chiamò ad insegnarvi pittori come Marussig e Soldati; mentre tra gli allievi cominciarono a comparire nomi che fecero poi la storia della grafica italiana. Il periodo che va sino agli anni della guerra vide la Scuola del Libro partecipare a numerose esposizioni, tra le quali la V e VI Triennale di Milano. Durante la guerra, i bombardamenti ne distrussero completamente la sede e le strutture scolastiche. Per finanziare la ricostruzione la F*ederazione italiana operai poligrafici* e *l'Unione industriale arti grafiche ed affini* stanziarono un contributo per ogni associato. Nel dopoguerra i corsi si ampliarono alle nuove tecnologie, diventando serali di addestramento e festivi integrativi (sperimentali) di qualificazione e tra i docenti comparvero i nomi di Bruno Munari, Luigi Veronesi, Carlo Dradi e alla gestione parteciparono anche editori come Arnoldo Mondadori e Vallardi. Ai corsi preesistenti si aggiunsero quello di Progettazione grafica e un corso sperimentale di fotografia, tenuto da Michele Provinciali, di ritorno da un'esperienza a Chicago. La Scuola del Libro cambiò sede, a Provinciali - che fu poi docente a Monza - successero Albe Steiner, Tovaglia, Mari, Iliprandi, Huber , Noorda, Mulas: il gotha della grafica e della fotografia italiana.
L'attività della scuola continuò sotto la direzione di Steiner finché, dopo la sua morte, nel 1975 la riforma regionale della formazione professionale trasferì tutti i corsi alla Regione Lombardia e la Scuola del Libro ufficialmente scomparve, anche se la sua eredità continua tuttora con il Centro di Formazione professionale Riccardo Bauer, esponente di spicco dell'antifascismo, della resistenza e della lotta per la pace e i diritti dell'uomo.
E' questa storia che ha consentito a Michele Provinciali di affermare che «...c'era una specie di orgoglio da parte dei docenti a insegnare alla Scuola del Libro ... un sentimento di appartenenza a una scuola che aveva una tradizione estremamente democratica ... all'Umanitaria si concedeva una libertà assoluta ai docenti che avevano la possibilità di sperimentare. I docenti erano motivatissimi, e gli studenti frequentavano con entusiasmo...io mi sono trovato estremamente libero nel portare esperienze che avevo fatto negli Stati Uniti, la cui origine era germanica, di ex docenti del Bauhaus che avevano insegnato a Chicago».

(Sintesi tratta dal sito ufficiale per gentile concessione dell'Umanitaria. Sotto: Michele Provinciali in una lezione di fotografia, 1954-55, foto Ennio Vicario).

Sostegno, un lavoro collegiale

L'integrazione scolastica degli alunni diversamente abili ha conosciuto in Italia negli ultimi anni un progressivo e significativo sviluppo. Tuttavia, a fronte di un numero sempre crescente di alunni che si inseriscono nella scuola dell'obbligo, non si assiste ad un parallelo incremento delle figure istituzionali preposte, professori di sostegno e assistenti alla persona. Nonostante la legislazione scolastica italiana sia all'avanguardia in questo campo, la sua applicazione ha riscontrato negli ultimi anni resistenze e ostacoli per cui, spesso, si é dovuto ricorrere alle sentenze dei tribunali per assicurare ai diversamente abili il sacrosanto rispetto dei diritti all'integrazione scolastica. Ricordiamo invece che, grazie alle figure dell'insegnante di sostegno e dell'assistente alla persona, si é potuto dare dignità individuale e inserimento sociale a migliaia di persone che fino a pochi anni fa erano relegate in spazi appositi e spesso ghettizzate. La normativa vigente prevede che nell'ambito delle classi, sia l'insegnante di sostegno, che i docenti curricolari, in contitolarità, siano responsabili dell'azione formativa rivolta contemporaneamente all'alunno con differenti abilità e alla classe nel suo insieme. La legge 104/92 recita che bisogna partire dall'inizio dell'anno scolastico nella «assunzione da parte di tutti i docenti della classe del progetto di integrazione», poiché questa é «un aspetto caratterizzante dell'ordinaria programmazione». Insieme va analizzata la diagnosi funzionale (documento che attesta la situazione di handicap, stilato dall'Asl) e gli altri documenti a disposizione. Insieme vanno elaborati gli apporti al PDF (primo documento di integrazione redatto in collaborazione tra genitori, scuola e ASL) e al Pei (documento che contiene gli aspetti di programmazione didattico educativa - riabilitativa e socializzazione per l'anno in corso). Insieme ancora vanno realizzate e verificate le attività programmate. Inoltre la scuola programma, nel corso delle attività didattiche, incontri con le varie figure coinvolte nel processo educativo per monitorare, ed eventualmente correggere, le strategie adottate. Quindi, poiché l'intervento di sostegno si propone di individuare le strategie che permettano all'allievo con esigenze speciali di intraprendere un proprio percorso di crescita, di integrazione e di formazione scolastica e personale, é evidente che la strategia per renderlo praticabile debba essere concepita e attuata collegialmente, e che l'insegnante di supporto é «solo» il terminale che coordina, monitora e interviene in relazione diretta con gli allievi diversamente abili e i contesti in cui operano e vivono.

Rita Talarico

Ascolto e educazione alla salute

L'azione della Commissione *Salute* compendia alcune attività che, rivolte agli studenti, consentano una miglior salute nell'ambiente scolastico, intesa come «stare meglio a scuola». Rientrano in questo campo la prevenzione e la riduzione dei conflitti, la soluzione di situazioni di disagio, il superamento della demotivazione, la presa di coscienza dei propri doveri e diritti, l'assunzione di responsabilità etc.

Le attività della commissione consistono in:

- uno s*portello di ascolto CIC* (per singoli o piccoli gruppi su appuntamento)
- l'organizzazione di corsi per studenti sulla guida dei ciclomotori (*Progetto ruote sicure*) e il *Patentino*, l'educazione alla sessualità, la conoscenza delle sostanze psicotrope, le regole di intervento in caso di crisi cardiaca (*Progetto salviamo il cuore*), la formazione dei rappresentanti di classe e l'organizzazione della componente studentesca
- *il Progetto studenti/studentesse* con l'organizzazione degli studenti e dei rappresentanti di classe e la promozione della festa di fine anno.

La commissione per tutte le attività sopra previste si avvale della collaborazione della Provincia di Milano (*Progetto Ruote Sicure*); dell'ASL3 (corsi sulla sessualità e sulle sostanze, accompagnamento psicologico-ascolto); dell' Ospedale di Monza (Progetto *Salviamo il cuore*); del Centro adolescenti (accompagnamento psicologico-ascolto).

Nonostante l'ampia gamma di interventi, diversi problemi rimangono irrisolti per rendere il tutto più efficace. Gli insegnanti disponibili alla funzione di ascolto sono pochi e non supportati da adeguata formazione; a questo si aggiunge anche una mancanza di riconoscimento del loro ruolo - tutto sommato poco visibile - da parte degli studenti.

Un'ulteriore penalizzazione viene dalla diminuzione delle collaborazioni esterne gratuite, dovute al taglio dei fondi alle amministrazioni locali, e dalla progressiva diminuzione delle capacità autoorganizzative degli studenti.

Tra le soluzioni possibili in questa situazione mi sembra di poter indicare, oltre al ripristino dei fondi a suo tempo destinati dalle amministrazioni o da soggetti esterni, momenti di formazione non solo per gli insegnanti ma anche per gli studenti destinati a diventare riferimento per gli altri per tutta una serie di problematiche legate al conseguimento del benessere psicofisico e alla sua conservazione.

Elemento di mediazione e coordinamento potrebbe essere una sorta di *insegnante amico*, percepito come tale dagli studenti anche aldilà del ruolo formale.

Carlo Sala

Oltre la letteratura

Gli interventi nel sociale potenziano negli allievi consapevolezza di sé, attenzione all'«altro» e creatività.

Su questi obiettivi convergono diverse iniziative: *Cultura e teatro* e *Scuola e volontariato*. La prima si propone di incentivare una serie di attività esterne e interne all'istituto (uscite didattiche per visite a mostre e luoghi artistici, rappresentazioni teatrali o filmiche, conferenze, ecc) e di interagire con altri *Progetti* compresi nel *Piano dell'offerta formativa* (ad esempio, anche il progetto sul volontariato *Noi e gli altri. La cultura nel sociale* e il progetto di foto-cinema *FilMaker*, per la realizzazione di cortometraggi). Le iniziative attuate nell'ambito del *Progetto scuola volontariato* sono due: *L'arte specchio dell'uomo* e il già citato *Noi e gli altri. la cultura per il sociale*. Si tratta di iniziative attivate dal 2004 in risposta alla richiesta/offerta del centro diurno integrato per anziani S. Pietro e realizzate nella primavera del 2005 ed in quella del 2006. L'intento è quello di promuovere la cultura della solidarietà intesa come occasione di crescita consapevole e responsabile e come strumento per educare alla convivenza e all'impegno civili. In particolare si è rivelato interessante il secondo progetto, nato dopo una riflessione sui risultati precedenti e sulle problematiche degli anziani. E' stato coinvolto un numero notevole di classi, studenti e docenti che hanno rivelato doti e attitudini spesso non valorizzate. Sono stati realizzati:

- uno spettacolo di burattini su testo scritto da un docente di lettere,
- la rappresentazione teatrale de *La Patente* di L. Pirandello, che ha fatto seguito ad un excursus sulla storia del teatro comico, arricchito dalla recitazione di poesie e dialoghi tratti da opere dei maggiori drammaturghi italiani.
- una conferenza sulle barriere architettoniche presenti in città, documentate attraverso fotografie di allievi del II° anno di corso (laboratorio comunicativo espressivo).
- una conferenza sui criteri da applicare alla lettura delle immagini pubblicitarie e delle affissioni.

Hanno collaborato al progetto anche le discipline del laboratorio logico/modelli e di educazione plastica realizzando copricapi, abbigliamento, maschere, arredi, allestimenti teatrali. Gli intrattenimenti proposti sono stati graditi dal pubblico, perché hanno fatto spesso riferimento al vissuto dell'anziano ed hanno suscitato ricordi, curiosità, stupore. L'esperienza ha prodotto risultati soddisfacenti perché ha favorito l'integrazione e per i ragazzi è stata anche un'occasione importante per imparare a relazionarsi con *l'altro*, coetaneo, adulto o anziano che fosse.

Valentina Di Gilio, Luisa Sangalli

Il nostro DNA. Verso il Werkbund

Sinergie tra movimenti culturali, aziende, musei, scuole

In Germania - così come negli Usa, dove nel marzo del 1901, F. L. Wright tiene una conferenza alla *Arts and Crafts Society* di Chicago sul tema *The Art and Craft of the Machine*- il dibattito sul rapporto tra industria/artigianato/arte si evidenziò soprattutto nei decenni a cavallo del 1900, di poco successivo a quello in Inghilterra. Il desiderio di ben figurare alle *Expo universali*, che erano essenzialmente manifestazioni fieristiche destinate a promuovere spettacolarmente l'immagine di una nazione sui mercati mondiali, spinse - dopo il 1871 - a costituire un'ampia rete di scuole e musei dedicati all'artigianato artistico e ai prodotti industriali. Così come, in Inghilterra, il movimento avviato da Cole aveva inizialmente fatto capo al *Department of Science and Art* al *South Kensington Museum* (1856), rinominato successivamente *Victoria and Albert Museum* (1899), lo sforzo culturale ed educativo tedesco si incentrò attorno al *Museo imperiale di Berlino*, cui erano collegati diversi musei municipali e società artistico/industriali e scuole regionali. Con la fondazione del movimento della *Secessione (* che in Austria avrebbe dato origine nel 1903 al *Wiener Werkstatte o Laboratorio viennese*, cui partecipavano J. Hoffmann e il pittore K. Moser, insegnanti alla *Kunstgewerbe schule* o *Scuola di arti applicate* di Vienna*)*, si era intanto materializzata una forte critica alla tradizione accademica, sfociata tra l'altro nella pubblicazione di due riviste (*Jugend* e *Simplicissimus*, 1896*)*. L'anno successivo, *Jugendstil* partecipò alla *VII Mostra internazionale d'arte*, che contemplava anche una sezione dedicata alle arti applicate. Alcuni aderenti al movimento - tra essi Peter Behrens - fondarono un' azienda (*Vereinigte Werkstatten fur Kunst im Handwerk*, o *Laboratori riuniti per l'arte nell'artigianato*,1897) di impronta artistica cosmopolita, destinata ad avere rapido sviluppo (600 artigiani in 10 anni). Nacquero anche altre aziende/laboratorio più orientate alle tematiche industriali che artigianali: a Dresda, K. Schmidt fonda nel 1898 la *Dresdener Werkstatten fur Handwerkskunst (*diventata nel 1907 *Deutsche Werkstatten*) che operò una prima standardizzazione industriale nella produzione di mobili; a Monaco, alla *Vereinigte Werkstatten*, B. Paul avviò una produzione di mobili dalla forme rigorose, che saranno caratteristiche poi del Razionalismo. Si formarono in quegli anni anche numerose associazioni artistico-industriali, come quella patrocinata dal granduca Ernest Ludwig d'Assia (Darmstadt, 1901), che mirava a promuovere una ricerca artistica unitaria, attenta alla committenza e produzione dell'artigianato nell'Assia. Sintetizzando, possiamo affermare che si stava progressivamente fondando una salda connessione tra movimenti culturali innovatori in campo artistico, aziende, scuole, musei e momenti espositivi in una dimensione che, data la struttura dello stato tedesco, era spesso accentuatamente regionale. In questo contesto, per iniziativa di Hermann Muthesius (sostenitore della produzione industriale, che nel 1896 era stato addetto culturale dell'ambasciata tedesca a Londra proprio per studiare il movimento delle Arts & Crafts e, tornato in patria, era diventato *Sovrintendente del Comitato prussiano* per le *Scuole di arti e mestieri*) nel 1907 nasce a Monaco il *Werkbund*, con l'obiettivo di mettere in sinergia l'opera di artisti, architetti e imprenditori. Nello stesso anno, la fabbrica AEG assume Behrens per progettare una serie di nuovi edifici (*AEG-Turbinenfabrik* di Berlino) e di componenti impiantistici o funzionali (lampade, bollitori, ventilatori) in una sorta di prima *Immagine coordinata aziendale*. L'architettura moderna, il design e le comunicazioni visive cominciano il loro cammino unitario.

P. Behrens. Fabbrica, logo, manifesto e lampada AEG.

La creatività.

Il Pensiero divergente e la scoperta di sé stessi

In termini psicologici, la creatività é una risposta aperta ad un problema dato, é un pensiero «divergente» ovvero non passivamente corrispondente al modo di pensare più diffuso. La creatività implica la capacità di dare risposte nuove e diverse, nonché di individuare nuove problematiche laddove la maggior parte delle persone non scorge nulla di interessante. Insegnare ad esser creativi e a sviluppare la capacità di fornire risposte alternative trovo che sia un obiettivo pressoché impossibile da raggiungere. Dove stanno tali risposte? Dove risiede l'originalità? La differenza? E più ancora: perché ua risposta é valida e l'altra no? Cosa le distingue? Per tentare di risolvere questi problemi che da sempre mi pongo come docente di educazione visiva e come artista,e che gli allievi stessi sollecitano, ho affrontato la questione da un punto di vista diverso.

Se ogni persona é diversa dall'altra, ciò significa che é in sé originale e, pertanto, potenzialmente capace di dare una risposta alternativa, adeguata alla sua personalità. E' stato questo, per me, il vero punto di partenza nello stimolare la creatività degli allievi: spingerli alla scoperta di sé stessi, della propria individualità, della propria originalità intesa come differenza del sé dall'altro. Io, come insegnante, pongo dei quesiti, dei temi sui quali l'allievo può riflettere e dare una risposta che sia solo sua, originalmente motivata dalla sua personalità specifica.

Sono convinto che la risposta più efficace e adeguata sia sempre «oltre»: oltre il comune, il banale, l'ovvio.

Ed é solo scavando che si trova il «tesoro», cioé le risposte che celiamo in noi stessi.

Paolo Bonaldi

Didattica della storia dell'arte dal libro di testo a Internet.

Ovvero: quando la disponibilità delle immagini appare inesauribile, ma disorienta.

La disciplina *Storia dell' arte* è stata inserita nell'ordinamento scolastico italiano con obiettivi e funzioni differenti: supporto alle materie letterarie nei Licei classici, associata al disegno nei Licei scientifici e negli Istituti magistrali, autonoma nei Licei artistici e Istituti d'arte, accessoria o addirittura marginale nei Corsi professionali.
Tradizionalmente legata alla storica trilogia Pittura, Scultura e Architettura, alla fine degli anni Sessanta la disciplina ha allargato il proprio orizzonte alla storia della città e all studio del patrimonio dei beni culturali.
Negli Istituti d'arte e nei Licei artistici le ore settimanali di lezione risultano doppie o triple rispetto ad altri tipi di scuole; ciò perché si riconosce alla disciplina una funzione formativa perseguita attraverso la conoscenza storica dei fenomeni e delle evoluzioni dell'arte italiana nei suoi più ampi aspetti, comprensivi di quelle dell'urbanistica e dei beni culturali. Lo testimonia infatti la vasta pubblicistica di manuali, testi, riviste d'arte, usciti negli ultimi dieci, quindici anni. Svincolata dai disegni la Storia dell'arte, chiamata nei documenti ministeriali *Storia delle arti visiv*e, ha sempre avuto negli Istituti d'arte un proprio ruolo e una propria fisionomia.
Si tratta di una disciplina che fonda essenzialmente la sua attività didattica sulle immagini siano esse fruite direttamente (mostre, musei, territorio) o indirettamente (foto, fotocopie, video, computer). Dagli anni Sessanta ad oggi si è assistito ad una evoluzione degli strumenti a disposizione dalle immagini nei libri di testo (che oggi si contano a decine, rispetto agli anni Sessanta quando circolavano manuali editi nel dopoguerra, negli anni Cinquanta e nell'arco del mitico '68, come l'Argan), alle immagini in movimento nei video e sugli schermi dei computer. Se si vuole meglio precisare tale mutazione, l'aspetto più evidente è il passaggio dall'unicità del Bianco e Nero all'esplosione del Colore; ciò ha causato una metamorfosi nella percezione, cioè un radicale cambiamento che ha aiutato l'insegnante ad allargare l'approccio alle immagini, alla loro analisi, alla loro decodificazione. L'evolversi dei mezzi tecnologici ha agevolato certamente l'insegnante e consentito una più vasta fruizione del patrimonio d'arte, visto attraverso la restituzione grafica e/o iconografica, ma ha causato alle volte un disorientamento negli allievi. Questi si trovano ad avere sì sotto gli occhi una miriade di immagini variopinte, ma spesso disordinate e disorganiche e, nel caso di Internet, più volte riprodotte malamente, elencate senza criteri cronologici o tipologici. Ho notato, nella mia personale esperienza scolastica trentennale presso l'Istituto statale d'arte di Monza, che se da un lato si è verificata una crescita qualitativa e quantitativa dei mezzi dai tempi del Bianco e Nero, dall'altro si è riscontrata una decrescita dell'interesse per la disciplina, dovuta alla facile disponibilità di immagini, che agevola la sovrapposizione di lavori identici e acritici in più discipline. Gli anni Novanta hanno infatti visto, con la diffusione di Internet, il moltiplicarsi delle occasioni, immediate, velocissime, di avere immagini in tempo reale; ma proprio la ricchezza delle occasioni rischia di diventare disorientante per gli studenti, se non sono guidati dall'insegnante.
Il lavoro di ricerca, diviene allora più difficoltoso, per la necessità di dover ordinare, catalogare, puntualizzare criticamente tutto quello che appare sullo schermo del computer: operazione più ardua di quanto non fosse al tempo del Bianco e nero.

Alfredo Sala

Raffaello, «Scuola di Atene», particolare raffigurante Euclide

Il nostro DNA.
A scuola al Bauhaus

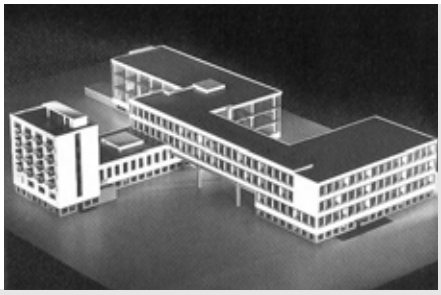
Da sinistra: J.Albers, H. Scheper, G. Muche, L.Moholy-Nagy, H. Mayer, J. Schmidt, W.Gropius, M.Breuer, V. Kandinskij, P. Klee, L. Feininger, G. Stazl e O. Schlemmer.

L'innovazione culturale e la crisi sociale.

(fonti: www.architetturamoderna.com/ e www.bauhaus.de).

Nel 1919, si apre a Parigi la conferenza per la pace ma a Berlino il clima politico/sociale è sulla soglia della guerra civile. Walter Gropius è nominato direttore del Bauhaus di Weimar, scuola che unifica la *Scuola di artigianato artistico* e *l'Accademia di belle arti*. Gropius pubblica il *Manifesto del Bauhaus*, nel quale dichiara esplicitamente la necessità di superare la distinzione tra Belle arti e Arti applicate, indicando l'architettura come elemento unificatore.
«*L'intenzione ultima di ogni attività creativa è costruire, fare. Funzione prevalente delle belle arti era la decorazione degli edifici, e in quanto tali esse erano indispensabili alla grande architettura. Oggi mantengono una specie di compiaciuto isolamento e possono essere rivalorizzate unicamente sulla base di una consapevole cooperazione tra tutti gli artigiani/lavoratori (craftsman, werkleute)... Le scuole devono ritornare ai laboratori … architetti, pittori, scultori, tutti dobbiamo tornare al mestiere. Non c'è differenza essenziale tra l'artista e l'artigiano, l'artista è un artigiano spinto all'estremo…una base nel lavoro manuale è essenziale ad ogni artista. E' questa la sorgente originale della verità creativa. Per questo noi, qui, creiamo una nuova gilda (*corporazione, associazione, ndr*) senza distinzioni gerarchiche che alzano arroganti barriere tra artigiani e artisti. Noi desideriamo creare lo spazio per il futuro, combinando architettura, scultura e pittura in una unità sola…*». Ai professori della vecchia Accademia vengono affiancati Feininger e Itten. **Nel 1920**, mentre in Germania Hitler fonda il Partito nazionalsocialista, a Dornburg, vicino a Weimar, Max Krehan organizza il laboratorio di ceramica del Bauhaus, Georg Muche assume la direzione artistica dei laboratori di scultura in legno e rilegatura, Itten quella dei laboratori di falegnameria, del metallo, della pittura murale, della pittura su vetro e della tessitura. Arrivano anche Paul Klee e Oskar Schlemmer. **Nel 1921**, al Bauhaus gli insegnanti si definiscono i «maestri» e gli studenti sono suddivisi tra «apprendisti». e «lavoranti», si procede a una riassegnazione dei laboratori: scultura in

Sede del Bauhaus a Dessau, 1925-1926



pietra a Schlemmer; scultura in legno e tessitura a Muche; falegnameria a Gropius; ceramica a Marcks; metallo, pittura murale e pittura su vetro a Itten; stampa a Feininger; rilegatura a Klee. Schreyer dirige il laboratorio teatrale. **Nel 1922** Vasilij Kandinskij assume la direzione del laboratorio di pittura murale. **Nel 1923** Hitler tenta e fallisce il colpo di stato di Monaco e il Bauhaus tiene la sua prima esposizione a Weimar. Itten si dimette per dissensi con Gropius, arriva László Moholy-Nagy (Laboratorio del metallo) e Schlemmer va a dirigere il Laboratorio teatrale oltre a quello di scultura. Esce il catalogo «*Staatliches Bauhaus in Weimar 1919-1923*».L'inaugurazione della mostra della scuola, il 15 agosto, è accompagnata dalla «*settimana del Bauhaus*», con concerti, rappresentazioni teatrali e conferenze di Gropius e Kandinskij. Moholy-Nagy diventa responsabile del corso propedeutico, mentre il Bauhaus comincia ad esser sospettato di attività «sovversive».

Nel 1924 cade il Governo socialdemocratico della Turingia, dove la scuola ha sede, e la nuova coalizione di destra riduce i finanziamenti sino ad obbligare i docenti a chiuderla il 1 aprile 1925.

Nel 1925 Hindenburg è eletto alla presidenza della repubblica tedesca, e il consiglio comunale di Dessau accoglie il Bauhaus e Gropius ne progetta la nuova sede. Scompare la divisione degli anni di Weimar tra «maestri della forma» e «maestri artigiani» alla guida dei laboratori. Esce il primo dei «*Libri del Bauhaus*»: *Internationale Architektur* di Gropius e nasce una società per commercializzare prodotti e progetti. **A fine 1926** si inaugura la nuova sede del Bauhaus e si pubblica il primo numero del periodico «*Bauhaus*». **Nel 1927** viene aperta la sezione di architettura diretta da Mayer e sono istituite classi libere di pittura per Kandinskij, Klee e Feininger. **Nel 1928** Gropius, proposto Hannes Meyer in sua vece, lascia la direzione e Bayer, Breuer e Moholy-Nagy abbandonano la scuola. Vengono introdotti nuovi laboratori (fotografia e plastiche, che sostituisce scultura). **Nel 1929** si tengono una *Mostra itinerante sui giovani pittori della scuola* ed esposizioni del Bauhaus a Basilea e in altre città. Meyer riunifica nella sezione di arredamento i laboratori del metallo, di falegnameria e di pittura murale.

Schlemmer lascia il Bauhaus. **Nel 1930** si afferma il Partito nazista, la stampa attacca reiteratamente il Bauhaus ritenuto comunista/socialista, si susseguono azioni di protesta degli stessi studenti. Prendendo a pretesto la situazione politica nella scuola, il sindaco Hesse licenzia Hannes Meyer, diventa direttore Mies van der Rohe, che incentra l'insegnamento sull'architettura e impedisce le attività politiche degli studenti. **Nel 1931** anche Paul Klee lascia il Bauhaus. Il laboratorio e la sezione di architettura vengono riunificati in una «*sezione di costruzione e arredamento*», Il Partito nazionalsocialista chiede la chiusura del Bauhaus. che viene trasferito a Berlino. **Nel 1933,** quando Hitler prende il potere, decine di studenti sono arrestati e la polizia avvia le pratiche per chiuderlo definitivamente. In luglio, Mies van der Rohe e il corpo docente constatano l'impossibilità di continuare a tenerlo aperto, comunicano la chiusura alla Gestapo e poi agli studenti. Molti degli insegnanti (Gropius, Breuer Albers, Mies van der Rohe, Kandinskij e altri) si trasferiscono all'estero per sottrarsi al nazismo.

La costruzione di una didattica

Un manifesto pubblicitario pubblicato (1925) per «reclutare» allievi conferma sinteticamente la finalità della scuola: educare «*individui in possesso di doti artistiche alla figurazione creativa nei settori professionali dell'artigianato, dell'industria e dell'architettura*». Nella concretezza della didattica, la miscela delle opportunità offerte agli allievi era ricchissima e della presenza di numerosi laboratori abbiamo appena letto, così come dei loro successivi mutamenti collegati alle figure professionali da formare. E' fondamentale, però, dare uno sguardo anche alla didattica di area artistica più generale che si teneva a partire dai corsi preliminari, che vedevano impegnati anche docenti come Kandinskij o Klee. E' infatti in quei corsi che si posero le basi per una didattica sistematica dell'arte.

Esperienze nel corso preliminare

(*Sintesi e traduzione da www.bahaus.de).*

Johannes Itten

Il corso tenuto da Itten e continuato poi da altri docenti dopo le sue dimissioni, faceva parte di una specie di educazione di base relativa alle caratteristiche dei materiali, dei colori, della composizione. Al centro dell'attenzione c'era anzitutto l'analisi dei contrasti e della reciproca influenza tra forme bidimensionali e tridimensionali, materiali, superfici, colori. In una fase ulteriore si analizzavano le caratteristiche dei materiali alla luce della loro restituzione grafica o nella costruzione di oggetti. Strumenti preferiti di lavoro erano i pastelli.

Josef Albers

Dopo Itten, ad Josef Albers furono assegnate i suoi compiti unitamente a Moholy-Nagy. La priorità era riservata al lavoro con i materiali (legno, vetro, pietra) e per farlo venivano utilizzati solo strumenti molto semplici. Albers aveva pianificato una periodizzazione in fasi: dapprima si indagava *un materiale*, poi si passava alla combinazione di *due materiali* e solo successivamente si poteva accedere *a una libera scelta*. L'obiettivo era quello di sviluppare negli allievi un atteggiamento privo di pre-giudizi, non condizionato. Oltre a ciò, Albers dava notevole spazio alla rappresentazione grafica degli oggetti, e in particolare alla percezione visiva e al fenomeno delle illusioni ottiche. Assegnava anche grande importanza all'autoformazione degli allievi, che dovevano, attraverso l'esplorazione didattica proposta, scoprire e inventare anche se stessi, per approfondire le proprie personali attitudini.

Vasilj Kandinskij

I suoi corsi erano definiti di *Pittura analitica*, il primo, e il successivo, traducendo con termine odierno, di *Basic design*.

I corsi consistevano anzitutto nel far analizzare agli allievi i principi costruttivi degli oggetti elaborati, identificare le tensioni primarie e secondarie, gli elementi dominanti, e trasformarli in schemi lineari.

Questi differivano da studente a studente, e la finalità prevalente era quella di far loro comprendere il senso dei processi di astrazione. Passati al basic design Kandinskij offriva agli allievi un approccio strutturale a una teoria complessiva del disegno e del segno: l'organizzazione dell'immagine, la funzione del centro e dei bordi, le caratteristiche delle linee, dei piani, delle forme. Il suo corso sul colore divenne particolarmente noto sia per i modelli elaborati in base a forme geometriche (triangolo, quadrato, cerchio) che per l'attenzione riservata all'analisi degli effetti psicologici del colore. Kandinsky, tuttavia, fu un docente tutt'altro che dogmatico rispetto alle proprie teorie, aperto ad altre soluzioni.

Paul Klee

Il corso di Klee (supplementare al corso preliminare) consisteva in una ricerca sui significati della forma. Il suo approccio identificava in ogni cosa una evoluzione della linea, e a partire da questo approccio Klee affrontava il problema della terza dimensione e della rappresentazione prospettica. Nelle sue aspettative un 'opera artistica doveva consistere in una armonia pittorica, nella quale si ritrovasse un equilibrio di tensioni contrapposte. Klee sviluppò una propria teoria del colore che ebbe particolare ricaduta anche nei laboratori di tessitura delle classi del Bauhaus. Inoltre la sua attenzione era centrata sullo sviluppo delle superfici attraverso l'accumulazione degli elementi (spostamenti, traslazioni, simmetrie, riflessioni, interruzioni, inversioni...) e sulla disposizione ritmica degli elementi nella superficie. Dal 1928, Klee tenne anche, come Kandinsky, corsi riservati solo a studenti selezionati.

Italiano e storia in un contesto comunicativo cambiato

Studenti che leggono di meno, difficoltà a comunicare scrivendo. A meno che non si usino chat e cellulari. Che fare in questa situazione? Osservazioni e considerazioni a confronto

1 Negli ultimi anni, mentre i contenuti dell'insegnamento delle discipline letterarie hanno fatto registrare variazioni nel complesso abbastanza modeste, le innovazioni principali hanno riguardato la didattica e l'organizzazione delle lezioni. Queste modifiche sono avvenute in funzione di due questioni, in certa misura correlate tra loro. In primo luogo, infatti, si deve considerare che le caratteristiche culturali e in qualche misura antropologiche delle giovani generazioni hanno subito profondi mutamenti. I giovani di oggi, almeno quelli che non frequentano indirizzi liceali, appaiono sicuramente meno interessati e motivati all'apprendimento scolastico rispetto ai loro coetanei di alcuni anni fa, dato che trova riscontro immediato nell'esperienza quotidiana di quasi tutti i docenti. Le modificazioni del sistema economico rendono meno credibile agli occhi dei giovani l'idea dell'acculturazione come meccanismo di promozione sociale; il futuro si presenta come elemento carico di incertezze, ansiogeno e produce perciò stesso riluttanza alla disponibilità a «mettersi in gioco», a misurarsi in un settore (il successo nell'apprendimento scolastico) difficile e che richiede impegno e sacrificio. La relativa agiatezza su cui quasi tutti i giovani possono contare e l'atteggiamento protettivo delle famiglie e della società, l'abitudine ad avere tutto e senza sacrificio, come una sorta di diritto naturale, ostacola il forgiarsi di caratteri capaci di affrontare le difficoltà con determinazione e volontà di miglioramento individuale. Le distrazioni sono enormi e ben più suggestive della prospettiva di un duro percorso di approfondimento. L'affermazione della civiltà delle immagini, accanto alle implicazioni positive, determina anche un diffuso riflusso delle competenze logico-verbali e la scrittura (e la lettura) sono ridotte principalmente a funzioni estremamente sintetiche in uso con internet e gli sms.

Con queste situazioni il docente di lettere ha dovuto fare i conti, essendovi coinvolto più di altri insegnanti. La capacità di attenzione degli studenti rispetto alle lezioni cattedratiche si è molto ridotta, come la disponibilità allo studio e all'approfondimento personale.

E' stato quindi necessario ridurre in modo abbastanza significativo i contenuti dell'insegnamento, in ambito di letteratura e storia, per analizzare con successo solo i nodi fondamentali delle due discipline. Si è passati insomma da una verifica fondata soprattutto sulle conoscenze ad una rivolta principalmente alle competenze, il che implica anche, come è ovvio, un riferimento alle prime, ma consente di sfrondarle quantitativamente, riducendo inoltre il faticoso processo di memorizzazione, che richiede un lavoro lungo e sistematico a casa.

Quindi la maggior parte del lavoro viene svolta a scuola e anche l'organizzazione dell'ora di lezione ne è stata coinvolta. Il «peso» delle esercitazioni, delle applicazioni - individuali o di gruppo - rispetto alle lezioni frontali è molto cresciuto. Il docente fornisce oggi le chiavi di lettura dei problemi più complessi, gli strumenti di analisi e le conoscenze fondamentali, imposta un lavoro che i ragazzi devono svolgere in prima persona, salvo poi riprenderne i risultati per ricomporli e sistematizzarli. Le attività di scrittura in classe diventano molto più consistenti, anche per ovviare alle carenze espressive che in modo sempre più grave si manifestano anche al triennio. Il recupero degli elementi grammaticali e sintattici, ma anche e soprattutto lessicali, ignorati da molti studenti è una costante in tutti gli anni di corso e in tutte le classi.

Un altro elemento di cambiamento è costituito dalle acquisizioni e dalla diffusione di innovazioni di carattere metodologico e didattico. Valga per tutte la questione della didattica modulare che consente di superare la vecchia impostazione storicistica e cronologica attraverso la costruzione di unità di apprendimento in sé concluse, programmate con rigore sulla base di aggregazioni logiche. Le unità di apprendimento prevedono il raggiungimento degli obiettivi formativi individuati, con percorsi all'interno dei quali sono previsti anche gli spazi e le modalità per le verifiche parziali e finali, nonché per il conseguente necessario «rinforzo» e/o per il recupero in itinere, prima del passaggio a un modulo successivo. E' evidente, come si accennava all'inizio, che esiste una relazione tra le nuove esigenze di apprendimento derivanti dalle caratteristiche dei giovani di oggi e l'offerta che la ricerca pedagogica e didattica mette a disposizione dei docenti, perché il sistema modulare sembra di per sé in grado, se applicato correttamente, di agevolare l'apprendimento delle competenze fondamentali da parte di un numero più ampio di discenti, soprattutto tra quelli meno motivati all'apprendimento e con un pregresso deficit cognitivo e/o attitudinale.

Valentina Di Gilio

2 *La didattica della scrittura* é una operazione fondamentale, da curare soprattutto nel biennio per quanto riguarda i fondamenti e nel triennio per quanto riguarda le diverse specificità di scrittura, soprattutto se si considerano le effettive capacità dell'utenza media della nostra scuola. La didattica della scrittura è peraltro una acquisizione didattica recente e la maggior parte dei docenti in servizio, non potendo riferirsi ad acquisizioni legate alla propria formazione universitaria, ha dovuto provvedere personalmente all'aggiornamento, tramite le più disparate iniziative di formazione, anche in risposta alle questioni e alle esigenze poste in campo dal rinnovamento degli Esami di Maturità voluto dai ministeri Berlinguer - De Mauro. Ho valutato a suo tempo errata nel metodo e nella tempistica l'iniziativa del Ministero ed eccessiva l'enfasi posta sulle differenti tipologie testuali. Resto anche oggi di tale opinione. La capacità di scrivere e di farsi comprendere resta tuttavia un'esigenza imprescindibile e una competenza spesso tutta da costruire, stante i noti condizionamenti e le più sbrigative e sintetiche forme di comunicazione notoriamente utilizzate dalle giovani generazioni. Con tale esigenza la scuola, anche attraverso una didattica laboratoriale, deve misurarsi.

L'insegnamento della Letteratura é meno legato agli interessi specifici degli attuali studenti e forse eccessivamente tecnicizzato, è importante che resti un insegnamento di impianto storicistico (e non una mera esercitazione di analisi come finirebbe talvolta per far credere la Tipologia A per gli Esami di Stato). Nell'indirizzo artistico è utile, quando possibile, far leggere autori significativi anche per le "discipline caratterizzanti". In tal senso mi paiono carenti gli OSA, così come concepiti dalla recente riforma.

Nell'insegnamento della Storia, passata l'ubriacatura della didattica modulare, dell'insegnamento laboratoriale e dell'approccio ad essa come mero studio di ipotesi storiografiche, resta il problema dell'insegnamento di questa disciplina, ostica agli occhi degli studenti. Nel biennio in particolare sarebbe opportuno conservare più modesti percorsi di impianto narrativo-cronologico, tali da essere alla portata della comprensione degli studenti, siano questi percorsi di *Storia antica* o di *Storia contemporanea.*

Ovvio in tale ipotesi il prevalere di una componente istituzionale e politica. Da non trascurare inoltre la possibilità che elementi di storia locale consentano una circostanziata conoscenza del territorio (in questa direzione la nostra scuola si è da sempre e spesso mossa). Nel triennio potrebbero essere accennati e poi sviluppati alcuni temi legati all'indirizzo di studi secondo modalità più propriamente storiografiche. E' opportuno tenere conto al proposito del fatto che lo spazio occupato dal Novecento (problema ormai ineludibile) ha favorito qualche eccessiva attualizzazione e creato sovrapposizioni tra la storia e la sociologia. Non sarei perciò tentato di giungere sino ai nostri giorni con derive più o meno attualizzanti.

Renato Mambretti

In 23 per un'offerta formativa completa

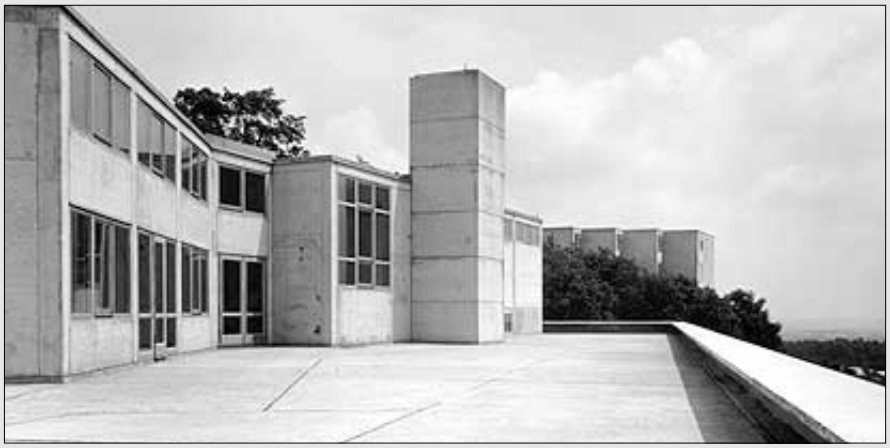
Tutti i progetti del Pof (Piano dell'offerta formativa)

1. Progetto: Corsi di disegno con il computer, programma CAD (Autocad di Autodesk).
2. Progetto: Rapporti con ENTI esterni, (commesse, sinergie, formazione ecc.)
3. Progetto: STAGE 4° anno di corso (organizzazione degli stage)
4. Progetto: Progetto tutoraggio classi 1° (contenimento dispersione scolastica)
5. Progetto: Salute a scuola (consapevolezza del bene individuale e sociale «salute», articolato in molteplici sottoprogetti)
6. Progetto: La certificazione di qualità ISO 9001 nella scuola a.s. 2005-06
7. Progetto: Orientamento (suddiviso in tre ambiti: in ingresso, in itinere, in uscita)
8. Progetto: Commissione cultura - teatro (attività molteplici)
9. Progetto: IsaQuiz (sul tema della raccolta differenziata)
10. Progetto: sito Internet dell'istituto (mantenimento del sito)
11. Progetto: Commissione scambi (scambi di studenti e docenti con istituzioni scolastiche similari straniere)
12. Progetto: Supporto sperimentazione e corsi post-diploma (analisi e progettazione di interventi di formazione innovativi)
13. Progetto: Progetto didattico sull'uso del P.C. come elaboratore testi (destinatari sono gli alunni diversamente abili presenti nella scuola)
15. Progetto: Biblioteca (apertura e gestione della biblioteca d'istituto)
16. Progetto: Orientamatica (progetto scuola - università per l'orientamento alla matematica)
17. Progetto: Nexus, Matematica e Architettura (partecipazione della scuola, anche con mostre, al convegno internazionale Nexus 2006, Matematica e Architettura)
18. Progetto: Noi e gli altri: la cultura nel sociale (sviluppo dell'integrazione fra gruppi sociali e anagrafici diversi)
19. Progetto: FilMaker (realizzazione di cortometraggi e reportage. Sarà sperimentata anche una piattaforma di e-learning).
20. Progetto: Dislessia/discalculia: strategie didattiche (rivolto a docenti, studenti, genitori per informare su dislessia/discalculia e sostenere il percorso di apprendimento degli studenti)
21. Progetto: Progetti educativi di ed. fisica (promuove iniziative intese a suscitare e consolidare nei giovani la consuetudine alle attività sportive. Articolato in molte e diverse attività curricolari ed extracurricolari, che spaziano dallo sci ad altro)
22. Progetto: Save the Children, in collaborazione con la omonima organizzazione e 9 scuole italiane ed europee (produzione di video per una campagna di comunicazione etico-sociale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza)
23. Progetto: Monza Brianza Scienza under 18 (La scuola partecipa alla rete delle scuole del territorio promotrici dell'iniziativa con l' incarico di ideazione e di realizzazione della campagna promozionale).

Il nostro DNA. Hochscule di Ulm

Tra eredità del Bauhaus e nuove frontiere del design e della comunicazione.

Max Bill,Hochschule di Ulm



Tra la Scuola di Ulm, *Hochschule Fur Gestaltung* (Scuola superiore per la formatività) e il Bauhaus ci sono sia continuità significative che discontinuità notevoli.
Tra le continuità possiamo ricordare il fatto che la scuola fu inaugurata con un discorso tenuto da Walter Gropius nel 1955 e diretta inizialmente dallo svizzero Max Bill - ex allievo proprio del Bauhaus - architetto, designer, grafico, pittore, scultore, insegnante e autore, nel 1949. di *Die gute Form*, («*equivalente europeo dell'americano* good design*: concetti entrambi in rapporto diretto con quello di* stile Bauhaus, *formulato con la esposizione del 1938 al Moma di New York*», come scrive Getulio Alviani, 1994).
Bill nel 1944/45 aveva tenuto un corso di *teoria della forma* alla *Scuola di arti applicate di Zurigo*, diretta da Itten e progettato, nel 1950, l'edificio principale e il campus per la stessa scuola di Ulm, di cui fu cofondatore, rettore e direttore delle sezioni di architettura e design
Tra le discontinuità, o meglio le declinazioni più accentuate in una direzione meno «artistica», possiamo annoverare proprio il fatto che, a partire dall'attenzione molto forte di Bill alla logica, matematica e alla serialità,l'esperienza didattica della scuola si tradusse in una concezione formativa improntata maggiormente alla ricerca dei presupposti scientifici del design, in stretta relazione con il prevalere della connotazione produttiva ad esso assegnata.
Del resto anche la scuola di Ulm era nata in stretta sinergia con un'azienda, la Braun, la cui particolare attenzione al design è tuttora nota: già nel 1955 essa aveva ricevuto dalla Braun uno dei suoi primi incarichi e avviato programmi comuni di collaborazione/ sperimentazione.
Per conto della stessa Braun, inoltre, alcuni docenti della scuola (H. Gugelot e O. Aicher) avevano realizzato un programma e un allestimento alla *Radio Exhibition* di Dusseldorf (come risulta da una intervista di Vanni Pasca al designer tedesco Dieter Rams, che della Braun è stato a lungo collaboratore).
G. Bonsiepe, che ne fu docente, ricorda che «l'approccio della scuola al design e i suoi principi educativi avevano una impronta molto razionale», anche se questa caratteristica è forse esagerata, a posteriori, nelle riletture che sono state date di quell'esperienza. «In quel tempo - afferma Bonsiepe - non esisteva un significato preciso della disciplina che più tardi sarebbe stata chiamata *industrial design*…il concetto di buona forma, con le sue connotazioni socio-pedagogiche di educazione all'estetica, era il riferimento principale… I professionisti in design si formavano nelle scuole di arti e mestieri, considerando se stessi al pari di artisti: una concezione che spesso discendeva dall'idea ottocentesca di arte applicata. E all'educazione al progetto non era assegnato un ruolo centrale. La scuola di Ulm traccia invece una netta distinzione tra *design* e *arte*… il design non aveva niente a che fare con il rendere la vita di tutti i giorni più artistica. Inoltre, nessuna altra scuola integrava esplicita-

Max Bill, *Ritmo orizzontale verticale diagonale*, olio su tela, 1942

Educazione plastica

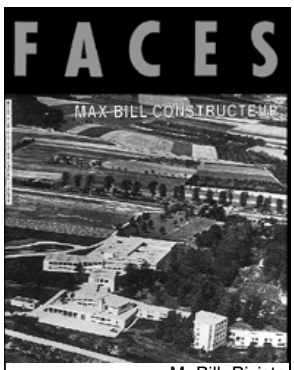
Un'esperienza positiva, ma che avrebbe bisogno di interdisciplinarietà programmate e di forme di continuità oltre il Biennio.

Trascuro volutamente i «soliti» problemi di ordine pratico (che incidono spesso sull'effettiva realizzazione dei progetti) e sviluppo direttamente alcune riflessioni di carattere didattico.
L'educazione alla tridimensionalità, intesa come educazione alla percezione, all'analisi e alla progettazione di elaborati plastico-volumetrici, appare piuttosto complessa al Biennio per diversi motivi, legati anche all'utenza (l'iniziale pregiudizio di alcuni studenti sull'importanza della disciplina e l'assoluta demotivazione di altri, incerti sulla propria scelta scolastica). Superate tali difficoltà, Educazione plastica offre notevoli possibilità di sperimentazione e soddisfazioni, introducendo gli studenti nel vivo dell'attività plastico-scultorea fondata sui concetti di spazio, forma, volume, sul rapporto luce-ombra, sulla materia e, a livello metodologico-tecnico, sul porre e sul levare, processi che stanno alle origini dell'arte scultorea.
Sperimentare direttamente come sia possibile dare vita a forme e volumi, espressivi e significativi, modellando una massa di argilla o sottraendo materia da un blocco di gesso, rappresenta già una scoperta per gli allievi e può destare un certo entusiasmo. Soprattutto al II° anno, si lavora molto anche sull'assemblare, sulle possibilità offerte dai procedimenti di stampaggio e sull'interazione spaziale di più elementi, per un approccio ai concetti di installazione e opera ambientale. E' ovvio che gli aspetti metodologici e tecnici - così come la scelta del materiale - sono inscindibili dalle finalità espressive e rappresentative, compositive e decorative, quindi dalla ricerca e dallo studio di soggetti, forme, volumi, spazi... Oltre ai lavori derivati dalle fonti d'ispirazione più consuete (le forme naturali, il corpo umano, il volto) e al lavoro progettuale, basato sullo studio di moduli e composizioni a struttura geometrica, oppure sulla variabilità morfologico-volumetrica ottenuta tramite interventi diversi su un modello dato, particolarmente proficui appaiono i lavori nati analizzando opere tratte dal patrimonio artistico nella sua evoluzione storica, con particolare riferimento al Novecento. Al II° anno, generalmente con esiti positivi, dall'analisi guidata di una scultura, e da un primo approfondimento relativo a grandi artisti del XX secolo, si giunge all'elaborazione di un piccolo progetto o alla rielaborazione personale dell'opera scelta, realizzati scolpendo un blocco parallelepipedo. Per un lavoro di questo tipo i legami interdisciplinari sarebbero fondamentali, invece - per varie ragioni - raramente si concretizzano. Le esperienze finora svolte con Metodologia della Progettazione (sviluppo tridimensionale di un monogramma), con Ed. visiva (studio della testa; elaborazione tridimensionale di volti deformati resi maschere), e infine con Lettere (riflessioni e lavoro plastico su un tema comune), hanno condotto a percorsi didattici complessivamente positivi. Sottolineo quindi l'esigenza di instaurare, in futuro, rapporti più stretti e continuativi di programmazione complessiva, che non possono basarsi solo su accordi o rapporti interpersonali occasionali, utilizzando spazi orari non previsti. La progettazione interdisciplinare richiede tempi specifici e programmati per pensare, testare l'andamento e verificare il buon esito dell'esperienza, affinché il progetto possa diventare un punto fondamentale e irrinunciabile per la programmazione di tutte le discipline coinvolte, pur con ampi margini di variabilità successiva (ripetere un'esperienza è utile per valutarla, ma è anche importante modificarla per evolversi). E' auspicabile, pertanto, che si stabiliscano legami sempre più stretti tra Educazione plastica e le altre discipline di indirizzo, in particolare Storia dell'arte, Ed.visiva, Progettazione.
Un'ultima riflessione riguarda il piano didattico dell'Istituto e può sembrare temeraria, ma scaturisce da cinque anni di lavoro all'Isa. Diversi studenti manifestano, a fine Biennio, la volontà di continuare a svolgere attività plastico-scultoree: la percentuale non è alta, ma il livello intellettivo, la qualità del lavoro, l'impegno e l'interesse spesso sì. L'Industrial design è incentrato sulla progettazione tridimensionale, tuttavia Educazione plastica termina al Biennio propedeutico e gli obiettivi raggiunti sono condizionati dall'età e dall'immaturità degli allievi; al II anno, appena gli studenti iniziano a acquisire più autonomia e consapevolezza, con esiti anche notevoli, è ora di lasciarli.
La «chiusura» della disciplina al Biennio non è quindi positiva per molti di loro; un seguito nell'ambito del Triennio di Design consentirebbe non solo approfondimenti tematici, ma soprattutto, agirebbe in positiva sinergia con le attività di Progettazione, Educazione visiva e Laboratorio.

Lucia Enrini

mente le discipline scientifiche nel curriculum di studi, assegnando loro un ruolo cruciale nel percorso formativo; il concetto di ricerca per il design era inesistente ...*Ulm ha accettato l'idea che l'industria sia alla base della società contemporanea, considerandola, insieme alla tecnologia, un fenomeno culturale: ha focalizzato l'attenzione sul rapporto fra design e società... Ha inteso la scienza come punto di riferimento principale per il design e per l'educazione al design*, puntando sulla ricerca e sulla sperimentazione per formare un corpus di conoscenze specifiche e rendere così il design una disciplina autonoma... Ulm non si concentrava sui singoli oggetti, ma sui loro sistemi e sui programmi di progetto».
La scuola di Ulm venne chiusa nel 1963 e con essa si chiuse anche, con quello che all'apparenza può sembrare un rovesciamento delle istanze originarie di Morris (introdurre la dimensione dell'estetica nella vita quotidiana), la linea unitaria che collega l'esperienza storica fondamentale della didattica del design e della comunicazione nel XIX e XX secolo.
Thomas Maldonado, architetto e saggista nato a Buenos Aires che è stato negli anni Ottanta e Novanta docente al Politecnico di Milano Bologna - ne fu uno degli ultimi rettori. Sotto la sua direzione, la scuola di Ulm accentuò la didattica e la ricerca nel campo della comunicazione visuale e scritta e la dualità arte-scienza, che anche nella scuola di Ulm era nonostante tutto parzialmente sopravvissuta è, in fondo, esemplificata in una certa contrapposizione tra i destini professionali e teoretici di Bonsiepe e Maldonado. Il primo si dedicò addirittura alla progettazione di interfacce software e scrisse un testo al proposito, *Dall'oggetto all'interfaccia, mutazioni del design* (Feltrinelli 1995); il secondo è autore di *Critica della ragione informatica* (Feltrinelli 1997), quasi una riaffermazione delle ragioni di un umanesimo moderno di fronte alla supremazia totale della tecnologia.

Fonti (oltre a quelle bibliografiche): www.guibonsiepe.com, www.galerija-rigo.hr



M. Bill, Rivista

M.Escher

Guardare *fuori*, guardarsi *dentro*

Nel linguaggio espressivo comunicativo, la struttura narrativa si esplicita nei codici della comunicazione letteraria, visiva o audiovisiva e può esser la leva grazie alla quale innescare negli allievi un processo di introspezione, proiezione e interazione profonda tra sé e il mondo che li circonda.

Un approccio psico - pedagogico alla «percezione» 1

L'insegnamento è sempre un processo sperimentale, un percorso spesso non lineare attivato attraverso prove e verifiche in cui la complessità e l'interazione delle funzioni o degli obiettivi vanno vagliate con grande attenzione.
Per questo fare «educazione visiva» richiede riflessione su come sviluppare nell'allievo le capacità percettive-cognitive, con una particolare attenzione all'identificazione e armonizzazione delle abilità - sensinbilità psicomotorie.
Saper vedere corrisponde a saper mettere in atto un'interiorizzazione dei fenomeni visivi e delle strutture ad esse sottese, pratica che richiede tempi lunghi, sensibilità acute ed un alto livello di concentrazione.
Nell'articolazione di un racconto visivo emerge con forza la necessità di attivare memorie specifiche e di identificare modelli formali che costituiranno i prerequisiti per l'identificazione di un proprio stile comunicativo; ma é anche nella flessibilità operativa e nella coerenza delle forme, delle configurazioni e dei processi compositivi che noi ritroviamo il valore e il significato di un percorso espressivo che deve avvalersi innanzitutto di conoscenze e abilità, stabilizzarsi in tempi antecedenti l'operazione stessa.
Nell'articolazione di un racconto convergono infatti capacità espressive e progettuali che si manifestano nell'incisività e nella padronanza del segno, nelle qualità stilistiche, nell'inventività della articolazione sintattica del testo.
Queste funzioni non possono che originarsi da memorie sedimentate e da modelli che corrispondono a stili culturali, ad attitudini e sensibilità individuali.
Si tratta, dunque, di individuare tematiche che rispondano alle necessità espressive degli allievi e ne stimolino la creatività attraverso processualità e metodologie che si confrontino con le pedagogie.
In un'ottica psico-pedagogica è nella rappresentazione figurativa, nella sua modellizzazione che verifichiamo i segni di una *«proiettività»* che diviene sintomatica della personalità dell'allievo, mostrandone le abilità grafiche, che contribuiscono a rivelarne la struttura caratteriale esattamente come in una narrazione letteraria che abbia a tema se stessi.
Il segno, la strutturazione dello spazio, la posizione, la dimensione delle figure, la rigidità o la flessibilità delle stesse, gli accostamenti cromatici e la fusione delle tinte sono indicativi di capacità, competenze espressive e cognitive.
È in quest'ottica che il lavoro interdisciplinare tra linguaggi verbali e visivi deve procedere, nella speranza di giungere ad una processualità educativa integrata che sappia far sì che gli allievi riescano ad *e-sprimere* sé stessi non banalmente e più di quanto facciano usualmente in una quotidianità stereotipata.

Marco Mirzan

Alla ricerca di una «parola» nuova per definire le proprie emozioni 2

Nonostante la riforma sia caratterizzata, per quanto concerne le scuole d'indirizzo artistico, da una tendenza verso un'omologazione semplicistica di tutte le discipline artistiche, i recenti convegni promossi dalla nostra scuola hanno ben dimostrato come una pedagogia dell'arte, sebbene multiforme, vasta e complessa, sia possibile anche nelle scuole medie superiori. Fino a poco tempo fa le materie artistiche erano caratterizzate essenzialmente da pratiche manuali. In seguito, si sono sviluppate teorie che, delineando i principi percettivi della forma, aggiungono al dato fisico del segno pittorico istanze psichiche che portano l'arte a confrontarsi con la psicanalisi e la semiologia. Bisogna quindi accettare l'idea che le scuole artistiche siano tutt'altro che luoghi nei quali gli allievi espletano le loro nascenti attitudini in modo istintivo e passivo. Se ha senso parlare di formazione artistica, allora bisogna per forza ripudiare l'idea che l'insegnamento delle materie d'indirizzo, nella fattispecie *Educazione Visiva*, sia una pratica didattiche scaturita da uno sviluppo generato da una predisposizioni che gli allievi, più o meno dotati, posseggono (questo non esclude affatto che la predisposizione verso l'arte, anche sotto forma di passione, sia una condizione preliminare necessaria per poter frequentare con successo una scuola di'indirizzo artistico). Pur nella loro autonomia didattica, i programmi del triennio di educazione visiva hanno una linea che li accomuna che si articola intorno alle problematiche della rappresentazione. Una rappresentazione intesa come racconto di una realtà percepita come visione e riferita attraverso elaborazioni di linguaggi espressivi appropriati.
Diversamente dal biennio, nel quale le unità didattiche mirano all'acquisizione di talune abilità tecnico-espressivo del disegno, l'educazione visiva del triennio si pone come obiettivo la conoscenza della grammatica della rappresentazione intesa come racconto visivo che non si limita ad una mera restituzione del dato sensibile. Il rapporto fra soggetto ed oggetto sviluppa due processi, percettivo e comunicativo, il primo appartiene alla sfera psicologica, quindi espressiva, il secondo a quella semiotica, quindi compositiva. I due processi si fondono dal momento in cui le pulsione interiori spingono il soggetto a confrontarsi con la realtà. Una realtà tanto è più compresa quanto più oggettiva e condivisibile è la sua corrispondenza ad una cifra segnica (disegno). Tuttavia questa relazione linguistica (significante-referente), sebbene efficace sotto l'aspetto convenzionale, non garantisce all'individuo, la piena soddisfazione delle sue pulsioni, la convenzionalità del linguaggio ordinario pone dei limiti quando è chiamato ad espri mere la specifica singolarità. Ed è proprio in questa inefficienza linguistica che l'allievo dispiega la sua creatività, sviluppa quella spinta emotiva che lo porta a reificare i propri sentimenti, a creare all'occorrenza nuovi rapporti referenziali (composizione), a trovare, nell' *oggetto concreto*, la parola nuova per definire le proprie emozioni (metafora). La prima fase di questo percorso didattico si sviluppa partendo dai precetti fondamentali della percezione visiva: variabili visive della forma e leggi di unificazione formale. Successivamente, un'analisi comparata tra la percezione visiva e la semiotica, porterà ad uno studio più appropriato della composizione facendo emergere valenze semantiche e sintattiche, denotative e connotative, idonea a qualsiasi tipo di applicazione nel campo della comunicazione: dal disegno alla rappresentazione artistica, dalla grafica editoriale alla pubblicità, dalla fotografia al cinema.

Lello Nani

(segue a pag.18)

(segue da pag.17)

Racconti «neri», per *narrare* tutti assieme

Un lume bianco fa la sua apparizione, lo vediamo brillare in principio indeciso, filiforme, rauco dal buio nero. Una fenditura, ma forse più un largo graffio, viene alla luce sott'acqua come in un parto attenuato dal mezzo liquido. Dal quadrato di carta inchiostrata spicca una immagine. Adesso é fuori dalla vaschetta ad asciugare su un filo. Osserviamo, io e i ragazzi, come di fronte a un piccolo miracolo. Il primo dipinto esiste. Concentra in soli quaranta centimetri quadrati la soddisfazione e i desideri di una intera classe. Ciò che si intende far emergere dal fondo come forma piena, luminosa o come segno va prima disegnato e mascherato con colore a tempera bianco. Tutto viene invaso dall'inchiostro che come petrolio scivola ed arde fino a seccare. Il lavaggio soccorre l'apnea della figura ormai al sicuro nel fresco della carta bianca. Il processo é invitante, misterioso, somiglia per le movenze che c'impone e per i risultati alla stampa fotografica. Quel che più é sorprendente é la risposta della grana, ad ogni prova, in ogni rinnovato ripetersi diversa. Stesi in fila si trovano decine di altri quadrati a costituire un breve orizzonte, lo spazio minimo per contenere il salto di una rana. Lavorando in sequenza c'é tempo per scoprire il segreto del movimento, della tessitura, del ritmo. Ciascuno dei ragazzi compie la propria breve storia e la confronta alle altre. I banchi hanno cambiato posizione e continueranno a configurare l'aula dividendola in corridoi stretti, raggiati, a dedali, alla ricerca di punti di congiunzione tra una storia e l'altra. Le centinaia di quadrati neri contengono forme e azioni le più svariate: scene domestiche e galattiche, viaggi nel microcosmo del giardino ed esplorazioni epiche, personaggi fumetteschi e spezzoni da cinema noir navigano sulle file di tavoli puntando l'altrove. Come ponti levatoi le nuove sequenze raccordano le parti infittendo di trame la sceneggiatura. L'unità dell'azione é rappresentata da passaggi dimensionali tra diverse realtà e dal principio della metamorfosi. Mettendo in continuità apprendiamo come dare coerenza alla storia e riconoscere le piccole discordanze. Ripetendo la stessa azione sulla materia viviamo la scoperta delle sue leggi e dalle differenti risposte comprendiamo cos'é un linguaggio.

Alla fine dell'anno il progetto assume una doppia attività dialogica nel rapporto tra interno ed esterno. La parte pittorica, come in una specie di colonna traiana ripiegata nel chiuso, ricopre l'aula dal soffitto al pavimento senza risparmiare porta e finestre. La visione implica il problema del periodare nello spazio. I «racconti neri» vivono anche nel tempo traducendosi in un cartone animato completo di back stage. L'idea iniziale progredisce senza un preciso progetto narrativo, prende forma adattandosi alle identità del gruppo come un desiderio che finalmente matura. Le scelte di gusto e il modo di muoversi nel lavoro artistico rappresentano i soli punti fermi di questa esperienza.

Distinguere dal resto ciò che ha valore significa praticare rinunce, agire dando forma alle cose in un processo di apprendimento ininterrotto.

Nicola Console

Lettere e storia: la *narrazione* al Liceo artistico

La pittura è una poesia che si vede e non si sente,e la poesia è una pittura che si sente e non si vede.

(Leonardo Da Vinci, Trattato della pittura)

In questo mio primo anno al Liceo artistico, dopo anni di insegnamento di lettere in un ist.tecnico serale, ho sentito l'esigenza di avviare un'attività che tenesse conto della «artisticità» della scuola. Per la classe prima ho articolato con l'insegnante di *Storia dell'arte* un percorso sulla narrazione e la rappresentazione del personaggio nei testi letterari e nei testi visivi:

- L'immagine come racconto.
- Descrizione e narrazione di opere figurative.
- La struttura del racconto per immagini.
- Personaggi principali e secondari.
- La caratterizzazione dei personaggi (fisionomica, psicologica, sociale, culturale, ideologica).
- Associazione di parole e immagini nei testi visivi.

La finalità è stata fornire agli studenti le nozioni fondamentali di *narratologia* per la comprensione del testo narrativo e, da qui, utilizzare le conoscenze acquisite per procedere ad una prima lettura di un testo visivo e ad una prima analisi dell'immagine da utilizzare come supporto nello studio della storia. (La collega di Storia dell'arte svolgeva in parallelo un percorso analogo). Partendo dalla lettura dell'immagine in apertura di ogni unità didattica del libro di storia in uso e utilizzando il testo di antologia, ho sottolineato come la narrazione per immagini sia stata ampliamente utilizzata fin dai tempi antichi, e come il linguaggio iconico (così come quello verbale) possa illustrare efficacemente, per la sua immediatezza espressiva, le principali sequenze narrative di una vicenda. Si è rilevato poi il fatto che, mentre nell'analisi di un racconto distinguiamo le sequenze narrative da quelle descrittive, nella narrazione per immagini tali sequenze non possono essere disgiunte. poichè azione e descrizione sono congiunte.

Un esempio pratico è quello riguardante la battaglia di Qadesh evento antico ma particolarmente ricco di documentazione: dopo la trattazione puramente storica degli eventi (soprattutto il fatto che entrambi gli eserciti si attribuivano la vittoria) si è passati alla lettura di brani del trattato di pace e, infine, all'analisi delle immagini iconografiche egiziane delle fasi della battaglia e della vittoria dell'esercito di Ramses.

Gli studenti sono stati così portati ad osservare come la traduzione di un testo o di un evento in immagini comporti necessariamente una rielaborazione da parte dell'artista, inevitabilmente influenzata anche dalla sua cultura, e anche la necessità di compiere un'operazione di sintesi e interpretazione della vicenda stessa, privilegiando i momenti più significativi della storia e condensandoli in una o più immagini. Si sono poi osservati esempi di narrazione attraverso sequenze di immagini valutandone l'efficacia, esempi di rappresentazione del personaggio nell'arte visiva (caratterizzazione connessa a ciò che il personaggio fa, identificazione di personaggi principali e secondari attraverso le proporzioni gerarchiche, tipologie umane stereotipate,…), fino ad arrivare alla combinazione di immagini e parole analizzando le funzioni di volta in volta differenti che assume la parola all'interno dell'immagine.

Questo lavoro con una classe prima ha richiesto molto tempo poiché i ragazzi, assuefatti a radio, lettori CD, televisione, computer, cellulari e costantemente circondati da stimoli uditivi e visivi, paradossalmente utilizzano sempre meno le loro capacità di ascolto e di osservazione. In questa attività si è cercato di aiutare gli studenti a "rallentare", (ri)trovando il piacere del leggere, dell'ascoltare, del vedere.

Rita Pilo

Il nostro DNA. Il Pensiero visivo

«Mia intenzione è allegrare prima l'esperienza, e poi colla ragione dimostrare perchè tale esperienza è costretta in tal modo ad operare».

(Leonardo da Vinci)

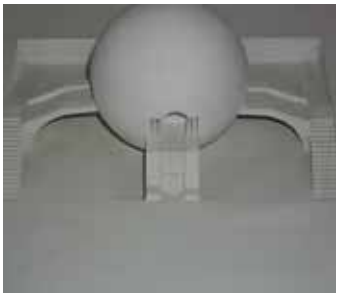
Nel marzo 2001 l'Isa di Monza ha organizzato un convegno - sul tema del *Pensiero visivo* - che ha visto la presenza di numerosi studiosi, docenti, esponenti della cultura e della professione, scuole artistiche di ogni ordine e grado.
La finalità del convegno era quella di restituire alla specificità dell'insegnamento dell'istruzione artistica la sua dimensione cognitiva e pedagogica più integrale, proprio mentre - nelle ipotesi di riforma da tempo circolanti e che si andavano in quegli anni accumulando - quella dimensione veniva in buona parte misconosciuta.
Gli atti di quel convegno sono pubblicati integralmente nel volume *Il pensiero visivo, dalla progettazione alla produzione nelle scuole ad indirizzo artistico*, edito dall'Istituto d'arte di Monza.
I numerosi interventi affrontano il problema da punti di vista disciplinari, culturali e professionali differenziati ma, nell'insieme, concorrono a delineare un percorso storico complesso, nel quale molte discipline e saperi hanno contribuito a far sì che si delineasse una forma di pensiero - quello visivo, appunto - che non é subordinata o secondaria rispetto al pensiero discorsivo. Già nella prefazione di Giuseppe Di Napoli, infatti, si ricorda come sia stato Aristotele a sostenere che l'uomo *pensa per immagini*, dando così il via alla riflessione di altri studiosi, ricercatori e artisti che, emblematico è il caso di Leonardo, hanno saputo chiaramente manifestare come «*...la figurazione grafica svolge la doppia funzione sia di strumento sia di oggetto della conoscenza*».
A testimonianza di come il pensare per immagini attraversi i confini disciplinari, é poi Albert Einstein a scrivere che «*le parole o il linguaggio, così come sono scritti o parlati, non sembrano avere alcun ruolo nei miei meccanismi di pensiero. Le entità psichiche che sembrano servire come elementi del pensiero sono taluni segni ed immagini più o meno chiare, che possono venire riprodotte e combinate a volontà...*».
All'inizio del suo intervento, Maurizio Vitta richiama, invece, la curiosa contraddizione tuttora vigente per la quale, mentre da un lato si assegna alla comunicazione visiva un ruolo decisivo, dall'altro «*si impoveriscono le strutture istituzionali e disciplinari nelle quali essa deve trovare garanzia di elaborazione, formazione e validità*».
Le potenzialità del pensare per immagini e dell'immaginare in senso letterale sono al centro dell'interesse di molti degli inter-

Progettazione di architettura e design

Mettere la «cultura del progetto» al centro della formazione comporta obbligatoriamente l'attivazione di tutte le relazioni interdisciplinari necessarie. Cosa che non sempre avviene.

Presentare la materia di progettazione dopo un percorso di 5 anni (ma sarebbe meglio dire di 3 anni contando solo quelli d'indirizzo) può essere fatto semplicemente elencando qualità e difetti omogeneizzandoli in una media che, difficilmente, chiarisce e sa interpretare il carattere della disciplina stessa, declinata dai vari docenti in mondo personale. E' altrimenti possibile riflettere sui reali problemi che quotidianamente sono emersi nella condivisione della vita scolastica.
Gli organi competenti dell'istituto devono ponderare attentamente le osservazioni di docenti che si chiedono come mai , sempre più spesso, diversi studenti decidano di non seguire con l'opportuna costanza, presenza e interesse alcune discipline, progettazione compresa.
I Consigli di Classe hanno l'obbligo di interrogarsi sul perché ci sia difficoltà ad affrontare i grandi temi del dibattito culturale e del progetto di oggi; e come mai le materie che siano portatrici di cultura, di sapere sono così poco considerate (ci riferiamo all'italiano, alla storia, alla matematica, alle discipline geometriche ed a tutte le materie in cui lo studio individuale è importante e che concorrono ad aumentare la qualità critica del progetto).
Per troppo tempo si è addotta la giustificazione che, poiché la scuola ha indirizzo artistico e le ore dedicate alle materie relative occupano molto tempo sottraendolo ad altre, è nella conseguente mancanza di tempo che si devono ricercare le ragioni degli insuccessi nelle materie culturali, salvo poi cercare di recuperare una qualche mediazione e omogeneità.
Si deve innazitutto sciogliere un equivoco di base: l'istituto statale d'arte è una scuola media secondaria superiore al pari di un liceo artistico, di un liceo classico e di un liceo scientifico e offre quindi uno sbocco universitario. Non è una scuola professionale, non è un breve corso di formazione al lavoro artistico.
Ora - si è già detto in altre occasioni negli anni passati ma è giusto ripeterlo - le materie scientifiche e letterarie, oltre ad avere pari dignità delle altre nella nostra scuola (che ha ancora una impronta sperimentale), hanno un compito ancora più grande da assolvere, essendo il design una scienza e non una semplice tecnica.
Il designer non è solo un uomo pratico, un «fabbricante», ma un teorico «raziocinante». Sa adoperare le mani, ma anche la testa, conosce il disegno, ma anche l'ottica, l'acustica, la storia, la musica, la medicina e l'astronomia.
Più in particolare il design - oltre che nella funzione - si articola nei requisiti dell' ordine (ritmo e proporzioni dei dettagli e dell'insieme), disposizione (giusta collocazione dei vari elementi), euritmia (il loro aspetto ben ritmato in altezza, larghezza e lunghezza) simmetria, decoro e distribuzione.
Perciò nelle riunioni di materia - consapevoli del problema - abbiamo messo al primo posto in tutta la programmazione del triennio la necessità di garantire agli studenti tutti la possibilità di acquisire quelle conoscenze necessarie indispensabili per affrontare in modo qualificato

(segue a pag.20)



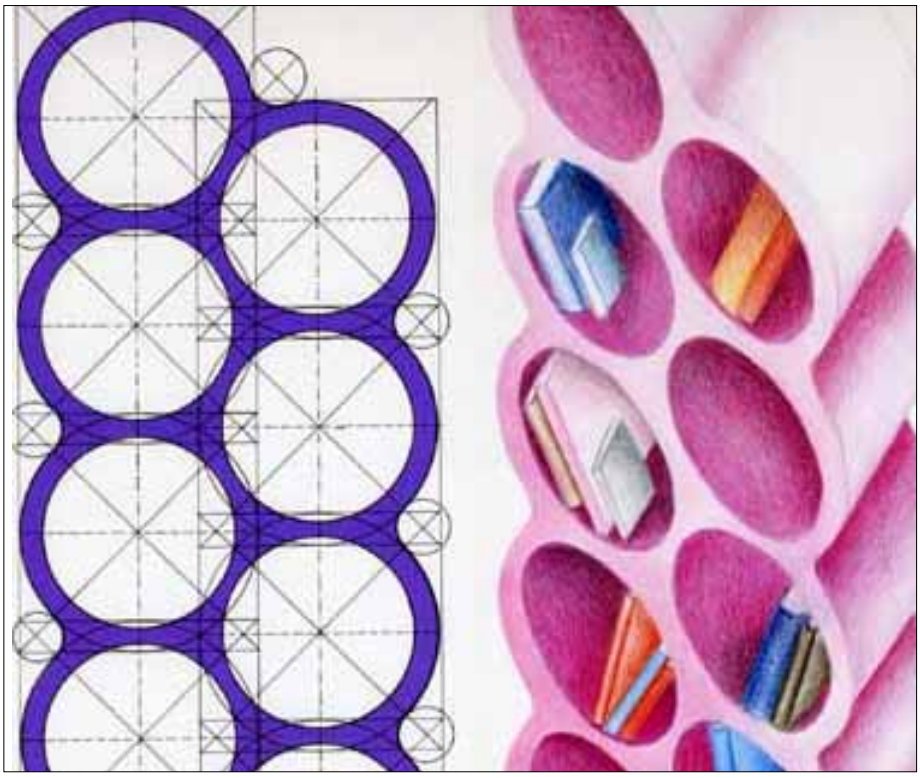
(segue da pag.19)

esperienze di ambito universitario, oltre che di lavoro artistico.
Tuttavia, non si è ancora fatto abbastanza evidentemente, nel comunicare e trasmettere informazioni prima della scelta dell'indirizzo (al secondo anno) e poi durante lo svolgimento delle lezioni per spiegare che non è ammissibile - in nessuna situazione! - che si possa far a meno di creare collegamenti logici, rapporti trasversali diretti o indiretti tra tutte le discipline.
E' evidente che, se una o più materie vengono emarginate o non possono essere affrontate in modo esaustivo, si interrompe quel meccanismo virtuoso, circolare che fa di questa scuola quello che ci siamo proposti tramite la sperimentazione: dare sì al progetto uno spazio privilegiato, ma solo se è per tutti il luogo d'incontro dei linguaggi, al fine irrinunciabile di creare studenti autonomi e maturi.
In conclusione io penso che non sempre si siano approfondite queste problematiche. Gli studenti le loro famiglie ed i docenti non sempre hanno saputo affermare con forza questo spirito della scuola e talvolta ci siamo misurati anche con problemi che, con le nostre forze e con questo tipo di organizzazione e di finanziamenti, era arduo affrontare (vedi la cancellazione di materie fondamentali, come Storia del pensiero scientifico, Sociologia, Disegno esecutivo).
Ricordiamo che la quasi totalità delle classi, al termine del 3°e 4° anno, ha frequentato un corso di Autocad di base e nel 5° anno ha sperimentato anche la modellazione e il rendering di oggetti 3D, grazie a corsi integrativi tenuti all'interno della scuola.
Autonomamente alcuni studenti hanno poi approfondito altri programmi di visualizzazione tridimensionale e li hanno impiegati positivamente anche durante la prova d'esame di progettazione.
Nel complesso, quasi tutti sanno utilizzare il mezzo informatico per disegnare anche se solo alcuni lo usano inmodo abituale.
Diversa è la questione in merito ai contenuti. In accordo con le materie di indirizzo e per quei contenuti che si prestano ad interazioni con altre discipline risulta efficace organizzare esercitazioni che permettano un'attività sul «metodo progettuale e sull'autonomia di lavoro».
Le tematiche sono state di volta in volta individuate considerando:
a) una serie di adempimenti programmati
- la collaborazione tra le materie di Matematica , Discipline Geometriche, i laboratori, Italiano e Storia
- la possibile partecipazione ad iniziative su vari argomenti, quali: strutture tridimensionali spaziali semplici, superfici rigate, elementi totemici, oggetti di uso domestico, piccole strutture, allestimenti, arredo urbano e problemi legati ad analisi urbane e tutto quello che è interessato al mondo del design.

b) una serie di vincoli guida
- la geometria
- i materiali
- le funzioni
- le tecnologie di produzione
- l'impatto ambientale ecc.

Le esercitazioni sono state tratte da letture e seguite da riflessioni, anche con l'aiuto di riviste di design e architettura.
Occasioni di esercitazione sono state anche semplici stutture esterne ed interne con grado di difficoltà e di definizione medio.
E' stato infine possibile nel corso degli anni partecipare a concorsi proposti da enti o privati e collaborazioni con altre realtà scolastiche.

Giovanni Cassina



venti, con particolare attenzione alle ricadute cognitive e di apprendimento.
Da diversi di essi, anche se non sempre esplicitamente richiamato, emerge l'intreccio che caratterizza i «saperi artistici», che rivelano la propria specificità nel loro essere a cavallo tra esperienza del sensibile e sua successiva sistematizzazione, proprio mentre - al contrario - il senso comune diffuso continua a identificarli come separati dagli altri e basati su statuti del tutto estranei, confondendo in tal modo gli strumenti e i prodotti del fare artistico con l'essenza cognitiva dei processi che li sorreggono.
Ricorda Mario Porro, proprio trattando di rapporto tra saperi scientifici e pensare per immagini, che «*All'immagine é affidato nella storia un ruolo di transizione tra sensibile e intelleggibile (poiché) ad essa spetta la insostituibile funzione di mediazione fra l'adattamento alla realtà, nell'adesione alle rappresentazioni che ci legano sensibilmente al mondo, ed il piano delle astrazioni concettuali*».
Roberto Orefice, per lungo tempo docente di progettazione all'Isa particolarmente attento alle modalità di sollecitazione della creatività, cita dal canto suo una espressione di H.Corbin, che sostiene che il potere immaginativo ha un valore cognitivo reale quanto quellodella percezione sensoriale o della intuizione intellettuale.
Coniugando questa osservazione ad altre sulle specificità dell'apprendimento e dello sviluppo proiettivo di sé nella fase adolescenziale, sostiene che le «*attività espressive, rappresentative, comunicative sono in questa fase il vero grande aiuto, come disciplina morbida in sé e come mediatrici ed illuminatrici di altre discipline ed altri interessi: le discipline del campo visivo potrebbero, in questa prima fase, offrirsi, spesso in modo leonardesco, come laboratorio assimilativo ed illuminante di quelle conoscenze sul mondo naturale e sul mondo storico-umano che altre discipline sistematizzano concettualmente attraverso parole, numeri, formule*».
Di come questo legame possa diventare culturalmente e didatticamente fruttifero da anche una magistrale, per quanto complessa, dimostrazione l'intervento di Narciso Silvestrini, che conduce le variabili visive, indagate con estrema sistematicità, a farsi assi di indagine della complessità dell'esistente, connaturato dal fatto che «*il visibile comincia con l'invisibile e il dire si annuncia con l'afasia....prima che la scientià, come sta scritto nel suo etimo, riesca a vedere dopo aver cercato di scorgere*».
Non é il caso, ovviamente, di fare qui una sintesi di tutti gli interventi, però quel che traspare esplicita da tutti é la rivendicazione di una autonomia che non significa separazione, anzi: che rivendica orgogliosamente le proprie specificità, ma in quanto dotata della capacità di interfacciarsi con gli altri saperi utilizzando sia i propri che i loro codici.

Il nostro DNA.

Le specificità dell'istruzione artistica

Le tematiche specifiche dell'istruzione artistica - che ne rappresentano l'essenza formativa - sono riconducibili, nella loro sostanza di fondo, all'intenzione di formare conoscenze e competenze relative a un'ampia gamma di potenzialità umane di carattere espressivo, comunicativo, analitico basati su elementi di acuisizione/restituzione di natura fisiologica, antropologica, psicologica, culturale. Devono essere valorizzati, in altre parole, aspetti e metodi che hanno a che fare con una notevole complessità sinergica degli apparati relazionali umani (con i diversi livelli del sè e con l'altro da sè). Una analisi sistematica dell'articolazione dei processi coinvolti è ovviamente assolutamente impossibile qui (si è cercata di farla nel già ricordato *Convegno sul Pensiero visivo* e nella relativa pubblicazione). Si può, però accennare ad alcuni elementi che compongono questa complessità, sottolineando che la forte integrazione/ declinazione formativa delle discipline nell'istruzione artistica è obbligata dalla sinergia intrinseca a questi processi. Si pensi solo al fatto che l'essere umano, nel suo insieme, costituisce esso stesso il nodo a partire dal quale l'informazione nasce/passa per trasformare sè stesso e il mondo. Le discipline a cui fa capo tradizionalmente *il pensiero visivo* - che cerca di rendersi interprete sistematico di questo processo di input/output - sono (senza alcun ordine gerarchico): discipline geometriche , discipline plastiche, discipline pittoriche, progettazioni, laboratori, storia dell'arte, estetica, educazione visiva, processi di visualizzazione tecnica e scientifica A queste discipline, oggi si aggiungono i saperi che fanno capo ai nuovi linguaggi (verbali/visivi/sonori) e alle nuove tecnologie comunicative, che a loro volta sollecitano da tempo un approfondimento dei processi comunicativi (semiologia, teorie dell'informazione). La formazione complessiva, non può quindi prescinderne e richiede un'approfondita riflessione sui rapporti disciplinari interdisciplinari e metadisciplinari (disegni-scienze biologiche; discipline scientifiche e artistiche - produzione di immagini e modelli ecc.) e sugli aspetti sintattici e grammaticali che ne derivano. Contano manualità colte *antiche* e *nuove*, *saper vedere*, *saper comunicare*, *saper fare* con conoscenza e consapevolezza dell'uso dei materiali, delle tecniche, dei mezzi espressivi e delle logiche interagenti in un patrimonio di conoscenze specifiche che supportano il momento *intellettivo-ideativo* ed il momento *manuale-pratico*, legati tra loro dalla creatività e progettualità intese proprio nella peculiare accezione che rende inscindibili *progettualità* (proiettività di sè stessi) ed *esperienza del fare*.

Le Discipline geometriche tra valenze tecniche e culturali

Nel periodo che va dai primi anni '60 fino ai primi anni '70, quando entra in vigore la riforma che prevede per gli Istituti d'Arte il prolungamento del corso di studi con un ulteriore biennio e l'istituzione del Titolo di studi «Diploma di Arte Applicata», l'insegnamento delle *Discipline geometriche* subisce un primo significativo rinnovamento, articolandosi in un percorso nettamente distinto nei due ambiti del *Disegno geometrico* (primo triennio) e della *Geometria descrittiva* (biennio conclusivo del corso di studi). Inizialmente si intendeva trasmettere un sapere di carattere strumentale- operativo, e questo compito veniva assegnato all'insegnamento del *Disegno geometrico*; alla conclusione del percorso ci si volgeva a una didattica con forti valenze di tipo teorico- culturale, e quest'altro compito veniva invece affidato all'insegnamento di *Geometria descrittiva*. Alla fine del corso di studi, pertanto , lo studente poteva disporre sia di un sapere di carattere tecnico - disegnativo, sia di un sapere di carattere teorico-culturale che gli consentivano la padronanza di tutta quella parte della geometria che attiene al mondo delle arti visive e figurative, delle arti applicate (grafica e design), dell'architettura, dell'urbanistica e della rappresentazione del territorio. Ad altre discipline competeva il compito delle analisi funzionali, della ricerca estetica, dell'analisi strutturale e delle logiche di costruzione delle immagini e delle forme, nonché della comunicazione delle stesse: già da allora alla Geometria veniva invece riconosciuto uno spazio formativo autonomo (con un significativo pacchetto orario nella didattica settimanale) che permetteva la trasmissione di un sapere inteso anche come insieme di chiavi di lettura, uno spazio speculativo sganciato da logiche strettamente operativo/strumentali. Uno spazio formativo tale da assicurare ampie valenze anche sul piano della storia e della creatività. Nella nostra scuola, in realtà, questo potenziale formativo delle discipline geometriche è da sempre stato assunto in tutta la sua ampiezza, per diventare poi uno dei cardini della Sperimentazione didattica del 1977.

Con la maxisperimentazione, la logica del triennio iniziale e del biennio conclusivo veniva completamente ribaltata in una nuova struttura organizzativa, che prevedeva un biennio propedeutico e due trienni di indirizzo (Comunicazione visiva e Design), e la disciplina assumeva la denominazione di Geometria descrittiva per tutti e cinque gli anni di corso. La strutturazione didattico-pedagogica si ridefiniva, in rapporto al profilo evolutivo che caratterizza gli allievi tra i 14 ai 19 anni, in una fase legata ad una dimensione sensoriale e in un'altra più orientata all'astrazione. Di conseguenza, il programma didattico si distingueva in due percorsi: uno di attivazione di base attraverso la trattazione di argomenti polivalenti per le successive opzioni del triennio, e l'altro più legato alla trasmissione di un sapere più strutturato in senso disciplinare ma con forte valenza di interdisciplinarietà.

Questa impostazione restava invariata fino al 1985 quando, fatto un primo bilancio complessivo della sperimentazione, vennero ridefinito l'impianto organizzativo e alcuni contenuti disciplinari. La didattica è strutturata per *Linguaggi* e la disciplina confluisce nel *Linguaggio logico*, assieme a Matematica ed a Modellistica.

Resta ancora valida l'impostazione didattico-pedagogica precedente che, però, si estrinseca al Biennio in finalità formative legate all'apprendimento di una geometria di base in ambito bidimensionale e tridimensionale, con particolare attenzione alla cura del disegno (graficismo); e nel Triennio in uno studio teorico , finalizzato all'acquisizione di un valido metodo di studio riferito al forte contenuto scientifico-culturale della disciplina e ad un confronto - su base multidisciplinare - con Educazione visiva e Storia delle arti.

Nell'ambito del linguaggio logico, nasce poi all'interno dell'istituto il *Laboratorio dei Modelli.* luogo di attivazione delle sinergie disciplinari della Matematica, della Geometria e della Modellistica: impostazione didattico-disciplinare che permane fino al 1996 quando - anche a seguito del confronto con il Ministero - vengono apportate ulteriori modifiche alla Sperimentazione e la disciplina, al Biennio, si integra maggiormente nella dimensione dei linguaggi con la costituzione del *Laboratorio del Linguaggio logico.* L'insegnamento disciplinare si definisce allora come *Discipline geometriche*, per evidenziare un'accezione più ampia della geometria.

In anni più recenti, i docenti della disciplina hanno sollecitato la trattazione sin dal biennio di tematiche legate alle tre tecniche classiche di rappresentazione, allo scopo di potenziare negli studenti la capacità disegnativa, indebolitasi a causa, probabilmente, della riduzione dell'insegnamento di Progettazione al Biennio.

Nel corso di quasi quarant' anni, tuttavia, la disciplina ha sempre mantenuto il suo profilo di fattore caratterizzante l'indirizzo di studi, rivelandosi fondamentale per un corretto approccio alla formazione di base in ambito artistico.

Il potere educante delle Discipline geometriche deriva dalla natura della geometria, struttura ponte tra i domini della logica e i domini dell'immagine, ed i risultati ottenuti sul piano della didattica ne consolidano sicuramente il ruolo formativo di disciplina di primaria importanza in un corso di studi di Istituto d'Arte.

Domenico Cavallo

Chimica e Tecnologia

Un rapporto scardinato dalla Riforma.

Lo studio della *Chimica* all'Istituto sperimentale di Monza è da sempre considera to come collocato a cavallo tra la formazione di base e la propedeuticità allo studio delle tecnologie. *Tecnologia*, d'altro canto, è posta come interrelazione tra la cultura del progetto e i laboratori.
Questo schema configura i livelli di interazione tra le discipline, cui consegue la programmazione delle tematiche disciplinari e l'organizzazione didattica del lavoro. Lo studio della chimica segue la via, dalla microstruttura della materia alle proprietà dei materiali, alla loro lavorazione, agli usi degli stessi. Attraverso questi passaggi si evidenzia il collegamento alle Discipline geometriche e al Laboratorio dei modelli (chimica strutturistica). Tecnologia imposta poi due percorsi diversi: per design, l'analisi di tutti i materiali di settore, la loro lavorazione, il loro uso, il ricilo, il restauro; per comunicazione visiva: le tecniche , i materiali e le strumentazioni della stampa e il settore delle tecnologie legate ai pc, all'audio, alla foto e al video.La collocazione di Chimica e Tecnologia al triennio è voluta per rispettare lo sviluppo cognitivo degli studenti, che solo in questa fase possono aderire e comprendere i modelli complessi ed astratti della disciplina.
Le competenze sviluppabili con un assetto di tal genere sono:

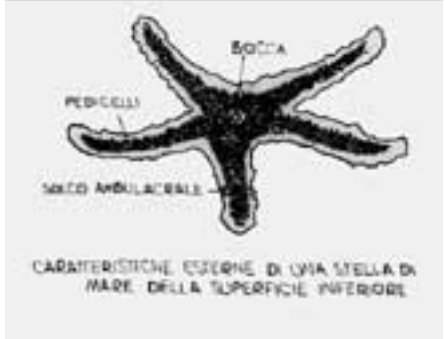
- competenze per la stesura di una relazione tecnologico/motivazionale di progetto
- competenze spendibili in ambito professionale
- conoscenze di base per un successivo ciclo universitario

L'assetto attuale presenta alcune problematicità:

- differente distribuzione oraria (sarebbe preferibile anche per design una scansione oraria 2+2+2 e non 2+4)
- necessità di un laboratorio dei materiali (inteso come campionario degli stessi)

In generale, è inaccettabile la scomparsa della disciplina (mantenimento residuale di chimica con scienze) prevista dalla riforma Moratti, che scardina il rapporto chimica/tecnologia, vero frutto positivo della ultradecennale sperimentazione ISA, la cui positività si rivela anche nei test di ammissione ai corsi superiori.

Carlo Sala

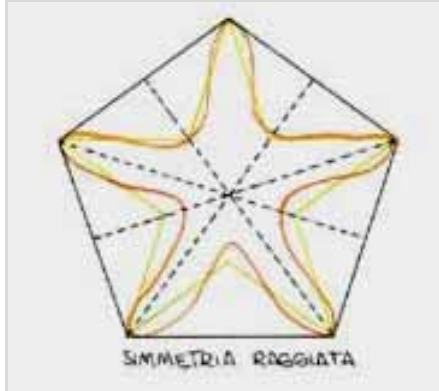


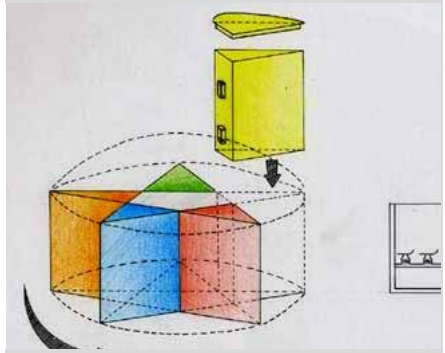
Scienze e Scienze naturali

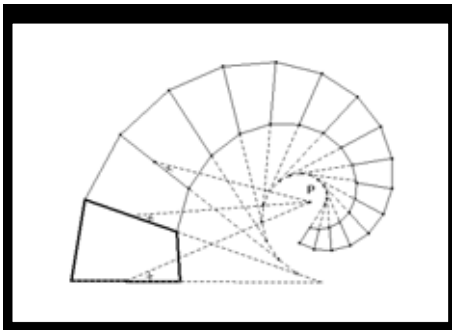
Un supporto all'analisi di forma e funzione.

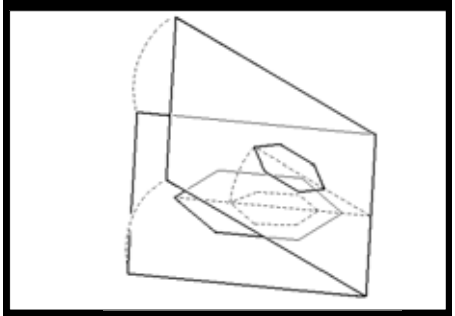
La conoscenza della natura in tutti i suoi aspetti si pone come base fondamentale in ogni percorso scolastico, in modo particolare nell'istruzione artistica, dove, attraverso tipi diversi di linguaggio (sensoriale, visivo, descrittivo, progettuale), si arriva a capire il funzionamento e la struttura di oggetti e sistemi riconducibili a fenomeni naturali. E' importante che i giovani siano a conoscenza dei gravi problemi ambientali che minacciano il futuro della Terra e acquisiscano la consapevolezza di dover conservare integri gli ambienti naturali.
Pertanto riteniamo necessario inserire le scienze naturali fin dal primo anno della scuola superiore, anziché introdurle solo successivamente come appare nel progetto di riforma.
Inoltre, la riduzione delle ore di scienze naturali prospettata nel progetto, non tiene conto dell'enorme sviluppo tecnologico della società moderna che ormai, in ogni suo aspetto, poggia su conoscenze scientifiche (ingegneria genetica, nanotecnologie, informatica, reti neurali, biomedicina, cellule staminali, protocollo di Kioto, ricerca di materiali con caratteristiche speciali ecc.).
Dall'analisi degli obbiettivi specifici di apprendimento delle scienze naturali si riscontra, insieme alla diminuzione delle ore, un contraddittorio aumento degli argomenti da trattare, aumento che appare del tutto incompatibile con la capacità di apprendimento degli studenti che oggi frequentano le nostre scuole.
Fondamentali sono poi le scienze naturali nell'istruzione artistica. Infatti, nei diversi tipi di esseri viventi troviamo soluzioni strutturali diverse che sono adeguate alla funzione che devono svolgere e troviamo conciliate, nello stesso organismo, esigenze spesso contrastanti. Tutto ciò può essere occasione di riflessione sugli aspetti strutturali e funzionali degli oggetti artificiali; può fornire spunti e suggerimenti per la progettazione di questi ultimi; può evidenziare come certe soluzioni adottate dall'uomo non siano casuali, ma frutto di una necessità, perché presenti anche in natura. Per questo nella nostra scuola è stato introdotto da più anni nell'indirizzo di design lo studio sperimentale della Morfologia, che ha preso spunto da numerose esperienze interdisciplinari e che risponde alla generale esigenza di avere una più stretta aderenza fra le scienze biologiche e geografiche e le materie di indirizzo.
Vista l'importanza delle scienze naturali per la formazione degli studenti in generale e nelle scuole d'arte in particolare, riteniamo un grave errore riservare a queste discipline uno spazio così esiguo, errore che si spiega solo con una inadeguata attenzione e conoscenza delle numerose problematiche affrontate dalle discipline scientifiche.

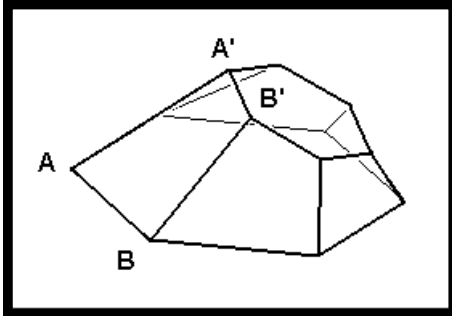
Risella La Camera, Gloria Giangrasso, Maria Rosa Alati

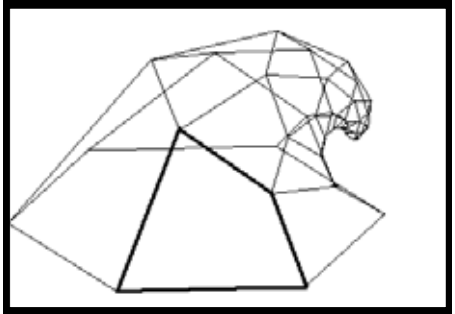


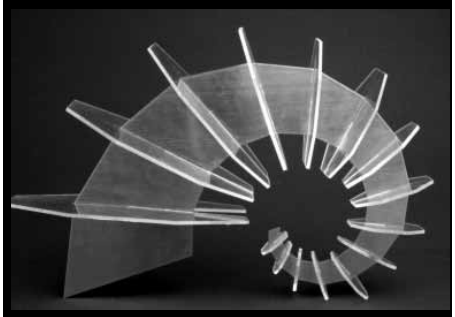


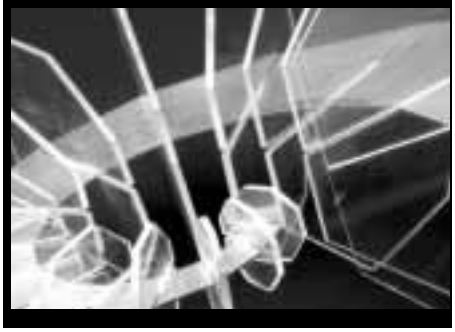












Dal laboratorio del linguaggio logico all'esperienza del laboratorio dei modelli

Una delle più forti specificità del progetto culturale che ha dato vita alla sperimentazione, tuttora vigente nella nostra scuola, è quella di intendere *i saperi* come *linguaggi*. In questo contesto i vari ambiti disciplinari vengono considerati come aree dotate di strumenti specifici per indagare il mondo e sono caratterizzate dalle diversità degli approcci che ne derivano.

Il linguaggio logico vede affiancate discipline quali le Matematiche, Teoria e Applicazioni della Geometria Descrittiva e Proiettiva, il Laboratorio delle arti applicate, discipline apparentemente diverse ma straordinariamente unite da fili invisibili che si dispiegano lungo i confini di ciascuna di esse. Le discipline che costituiscono il linguaggio logico presentano un ventaglio decisamente eterogeneo in fatto di strumenti; dalla massima «astrazione» dei linguaggi matematici, che possono prescindere dalla rappresentazione fisica dell'oggetto, si passa alla completa "concretezza" dei laboratori in cui la natura fisica dell'oggetto è uno degli strumenti fondanti del linguaggio. Tale passaggio avviene attraverso il metodo sintetico delle geometrie in cui l'oggetto, percettivamente sensibile, è inteso come modello che prescinde dalla sua rappresentazione. Insomma dalla massima astrazione alla più completa realizzazione attraverso un'indagine teorica, formale, funzionale, storica, tecnica, progettuale, attraverso un progetto ipermediale e multimediale.

Ciò che accomuna le discipline del linguaggio logico è il particolare approccio allo studio della forma: conoscere, classificare, saper distinguere, inventare famiglie di forme sulla base di proprietà matematiche che fungono da agenti morfogenetici. Ogni linguaggio disciplinare, attraverso le proprie specificità, percorre questo cammino illuminando anche i percorsi contigui delle altre discipline e richiedendone gli apporti. Questo rende chiaro che il linguaggio logico non esiste come monade assoluta, ma si compensa e si completa anche attraverso l'interazione con gli altri linguaggi nei quali è organizzata la didattica del nostro istituto.

L'indagine nel campo delle forme è stata l'oggetto di studio e di ricerca primaria del progetto nato sostanzialmente all'interno del linguaggio logico e individuato come «Laboratorio dei modelli». Il modello in quest' ambito viene inteso nel suo linguaggio più completo e descrive totalmente il percorso di studio e di ricerca che ciascuna disciplina esegue nelle diverse fasi della sua interpretazione, dalla sua descrizione e dalla sua realizzazione.

I modelli diventano forme e le forme diventano modelli. Uno studio e una ricerca si concretizzano in un modello ma può anche accadere che un modello si «concretizzi» in uno studio e/o in una ricerca. Non esiste linearità nei percorsi, non si parte necessariamente da un concetto matematico che deve trovare un'espressione grafica o fisica; spesso accade il contrario: una operazione, magari dettata dalla logica di un assemblaggio, produce forme da indagare: il modello non è più soltanto la concretizzazione o la verifica di un'idea ma è soprattutto strumento di conoscenza e di indagine, è la fase iniziale dello studio del percorso didattico.

Sistematizzare il percorso realizzativo del modello consente sia di individuare le invarianti di una forma che di analizzarne i casi limite.

L'articolazione e la natura intrinsecamente «multimediale» di questo linguaggio consentono di percorrere infinite volte, in ambedue le direzioni, il cammino che porta dal fenomeno all'astrazione di tipo logico. Lo studio e l'indagine attraverso i modelli e dei modelli comportano un profondo cambiamento delle pratiche speculative e nelle metodologie didattiche poiché introducono la relatività della rappresentazione usata e quindi del linguaggio di codificazione e di decodificazione.

Il passaggio dalle teorie ai modelli è straordinariamente "rivoluzionario" in quanto introduce la pluralità dei mondi e dei linguaggi. «*Un modello non si riferisce mai ad alcun principio unitario, ma di volta in volta si adatta a ciò che deve descrivere. Non è codificato, si sbriciola in mille esperienze*».

La pluralità dei mondi, o meglio delle rappresentazioni dei mondi non corrisponde al criterio dell'unica realtà, dell'unica verità. Interviene il principio della scelta: individuare tra i tanti possibili quale è il modello più corretto, più adatto, quello che risponde meglio alla speculazione alla quale si riferisce, implica l'acquisizione di un profondo processo cognitivo.

Un *modello* è inteso anche come mezzo per sperimentare l'esattezza di leggi in via di definizione o di forme non ancora ben identificate: in tal caso il modello e la relativa legge vengono messi a punto per passaggi successivi fino alla forma definitiva. Il modello diventa sperimentale, euristico, a volte consente di simulare situazioni indagate attraverso percorsi che consentono di intravedere itinerari sempre nuovi ma, in quanto tali ancora oscuri: in essi non è sempre facile individuare un cammino all'interno del quale avventurarsi con certezza.

La costruzione di un modello offre la possibilità di comprendere in modo completo le varie fasi che consentono di passare dalle proprietà formali alle

(segue a pag.24)

(segue da pag.23)

descrizioni codificate attraverso metodi sintetici o analitici.
Organizzare la didattica del linguaggio logico anche attraverso il laboratorio significa introdurre una metodologia viva e malleabile che consente in ogni momento di cambiare consapevolmente direzione alla propria indagine.
È il carattere multimediale dell'indagine a garantire un prodotto finale che non ha bisogno di traduzioni o interpretazioni o di letture intermedie, ma che porta in sé un messaggio che chiunque, con il proprio linguaggio e con la propria conoscenza, può facilmente cogliere e diffondere.
Il laboratorio è il luogo dello studio, della ricerca, del pensare, dell'ideazione oltre che del fare; il luogo dove l'acquisizione e la trasmissione delle conoscenze costituiscono un fondamentale metodo di crescita, sia per gli studenti, che per i docenti; il luogo dove discipline non sempre considerate affini, possono incontrarsi e confrontarsi. Il modello, in tale contesto, viene inteso non solo nella sua realizzazione piana e tridimensionale, ma nella sua completa accezione:

- il modello come rappresentazione e quindi prossimo all'oggetto: è il campo della riproduzione
- il modello come descrizione che lega insieme forme e concetti: è il campo della sperimentazione
- il modello come interpretazione prossimo, fondamentalmente, ai concetti: e il campo della progettazione.

Roberto Di Martino
Grazia Buonopane
Cinzia Savina Tresoldi

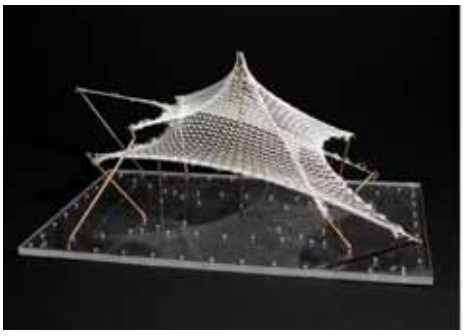
Nel Laboratorio dei Modelli tra ebanisteria, geometria e matematica

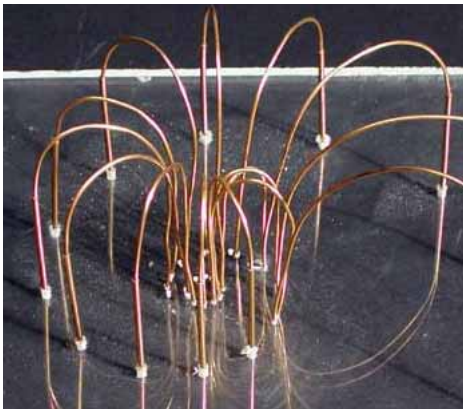
Nel biennio propedeutico e orientativo del laboratorio logico divido la mia didattica in due momenti complementari:

- tecnico-compositivo, che inizia l'allievo alla lettura del disegno per consentire la formazione che porta alla realizzazione di manufatti
- tecnico-conoscitivo, che si esprime nella progressiva acquisizione della conoscenza dei materiali e dell'uso degli strumenti

Gli allievi, quindi, si esercitano su contenuti comuni con le discipline geometriche, studiano e analizzano le figure geometriche bidimensionali e, attraverso successive trasformazioni (di rotazione, traslazione, simmetria) affrontano il problema del riempimento del piano, arrivando anche a soluzioni che già rivelano componenti cognitive e/o strumentali più complesse (tassellazioni, puzzles, giochi matematici, tarsie, variazioni basati sulla scomposizione e composizione di poligoni.
Le esercitazioni si sviluppano via via ricorrendo a forme sempre più complesse, dallo spazio bidimensionale si passa alle volumetrie e, quindi, alla nozione di «involucro». Solitamente si ricorre alla ripetizione numerica e l'insieme da produrre viene considerato come un sistema di «cellule che danno luogo a strutture modulari spaziali, e quindi appunto a involucri così configurati da esser volumi o contenitori di uno spazio interno.
Per esemplificare: prendiamo un pannello decorativo - modulare da inserire in una griglia a base quadrata caratterizzata da diverse entità cromatiche. La prassi operativa é la seguente: si fa una rappresentazione grafica e successivamente si procede alla scelta delle essenze legnose da utilizzare per la composizione.
Poi si procede alla rassegnazione, che richiede cura e precisione e viene fatta utilizzando attrezzi semplici (forbici, taglierini).
Le essenze, al momento della scelta, vengono analizzate anche dal punto di vista tecnologico (fibra, durezza ecc.) e per l'aspetto che assumono se sottoposte ad alcuni processi di lavorazione (pulitura, lucidatura ecc;). In questo modo, se ne possono valutare pienamente anche le potenzialità espressive intrinseche, ad esempio dal punto di vista cromatico.
In questo modo, in un confronto concreto tra ragionamento sistematico su concetti geometrici e materia, gli allievi sperimentano e alimentano la propria creatività. Le sottili lastre (piallacci) di essenze legnose, abilmente manipolate, diventano nella esplorazioni delle loro varianti possibili elementi di elaborazione artistica, oggetti «altri», paesaggi naturali o architetture metafisiche.
La sensorialità - che più direttamente muove le emozioni - si affina analizzando il materiale per la luce che riflette o assorbe, per il «colore» che esprime e a volte viene trascurato, persino per il suo profumo o per le sensazioni che trasmette al tatto. La logicità si esercita, invece, proprio coniugando pian piano la fantasia con la sistematicità delle operazioni geometriche che ho prima ricordato.

Michele Sangineto





Fotografia, cinematografia, multimedialità. Dopo *la prima volta*...

Costruire lo sguardo per andar oltre l'apparenza

Quando l'avventura della fotografia all'Isa è cominciata, la stessa suddivisione del Laboratorio in due discipline di insegnamento (*Arte della sviluppo e stampa* e *Ripresa fotografica e cinematografica*) sembrava quasi volerne sottolineare la complessità anzitutto tecnica: un conto è *riprendere*, altro *restituire* adeguatamente - con un raffinato e paziente lavoro di camera oscura - quel che lo sguardo ha catturato. Dovevamo ancora capire, come docenti, che le reale difficoltà di quel processo di elaborazione e manipolazione dell'immagini non costituiva, di fatto, il nocciolo problematico della didattica. L'abbiamo imparato pian piano, sulla scorta delle nostre precedenti esperienze di studenti e, in alcuni casi, di professionisti del settore. E l'abbiamo imparato perché, anche da professionisti, ciascuno finiva per vedere le cose da una angolazione diversa, chi con una accentuazione più puramente espressiva, chi con maggiore attenzione al fatto che la fotografia stava, ed era nata per stare, in un contesto comunicativo massificato. Per questo la didattica, che noi stessi avevamo avvicinato da studenti sfiorando il fascino davvero misterioso dell'immagine che si rivela e, in pochi secondi, rivela anche un successo o un fallimento costato a volte giorni di lavoro, si articolò da subito secondo diversi assi di indagine, di cui i tre principali erano la *riscoperta delle caratteristiche proprie, intrinseche di strumenti e materiali*; *il percorso storico che, attraverso variabili le più stravaganti, aveva portato all'invenzione della fotografia e del cinema*; *l'utilizzo mirato alla professione di linguaggi e strumenti*. Sul *primo asse*. la rivisitazione dei chimigrammi, dei fotogrammi, utilizzati da Moholy Nagy piuttosto che da Man Ray, consentivano di tenere assieme fascino della scoperta, analisi dei materiali, crescita delle competenze tecniche in un quadro di invenzione progressiva, rassicurato proprio dai precedenti illustri, spesso sconosciuti alla comune esperienza. La «povertà» dei materiali - carta sensibile, luce, bagni chimici - e la voluta esclusione dell'apparecchio fotografico consentivano di controllare pienamente le variabili in gioco e di mettere alla prova la capacità di stabilire relazioni creative tra quelle variabili e altri materiali, opachi o trasparenti, sinuosi o geometricamente regolari. Il linguaggio, in quelle fasi, nasce per passi, si fa scoprire, più che esser descritto. Sul secondo asse, quello della storia, ricordo un approccio a prima vista rudimentale e giocoso, in realtà pedagogicamente ricco e complesso, ai modelli degli strumenti definiti del *Belvedere*, che avevano sorretto l'avvicinarsi della pittura alla fotografia: visori, inquadratori, diroami, videoscopi e via dicendo. Era la dimensione del gioco. per gli allievi ma anche la possibilità di comprendere attraverso di esso come fosse nata la comunicazione di massa e il concetto stesso di spettacolo legato alla visione, declinato poi nel cinematografo. In una parola che non è poco: il processo di *costruzione del nostro sguardo, intreccio di fisiologia e cultura.*
Sul *terzo asse* si colloca tutto quanto ha a che fare con i generi fotografici e cinematografici e il loro approfondimento analitico e operativo.
Questi tre assi, essenziali tutti e connessi a una forte dimensione di natura analitica e compositiva, sono poi stati ricondotti a unità nel biennio, come percorso propedeutico e - in quanto tali - semplificati, forse *malauguratamente affrontati*, per ragioni di tempo e spazio, più per *descrizione* che per *esperienza diretta*. Il trapasso alle macchine analogiche automatizzate, computerizzate e infine a quelle digitali, ha indubbiamente facilitato l'attuazione di molti passaggi, prima davvero lunghi e faticosi. Nel farlo, tuttavia, credo che abbia compiuto anche quello che, se resta tale, *è un piccolo misfatto pedagogico/cognitivo*: ha sottratto all'esperienza, nascondendoli nella facilità e nella banalità, la ricchezza potenziale dei processi, che nasce - appunto - soprattutto dall'interpretazione della loro logica e variabilità, spesso infinita. In questa direzione, il computer ha completato l'opera, ma, attenzione, non voglio dire che questa inevitabile incorporazione negli strumenti e nelle tecnologie di ciò che prima era evidente sia un danno. E' *un'opportunità*, poiché la cultura che si nasconde dietro una interfaccia informatica, nella manipolazione di una immagine via software, nella costruzione di uno spazio tridimensionale o di un videogioco multimediale è profonda, ma non per forza più difficile da comprendere e praticare, soltanto più recondita e più restia a rivelarsi. Ad esempio, nelle scuole storiche che hanno fondato la didattica dell'arte, i sistemi di colore - per quanto teorizzati - erano materialmente esemplificati e indagati. Oggi, invece, stanno sepolti - insieme allo spazio 3D - nei codici informatici che li elaborano per restituire all'occhio e ai sensi, proprio come un tempo, quel che la mano fa.
Viviamo quotidianamente dentro questi spazi linguistici, quelli degli schermi televisivi o cinematografici, dei segni effimeri e mutevoli che costruiscono il tessuto comunicativo e simbolico delle città che abitiamo, persino quelli delle macchine medicali che indagano il nostro corpo. Possiamo fingere che la cosa non ci riguardi, che lì si coaguli solo *un sapere strumentale*: ma non è così. Su quelle immagini si posa e conforma, con la sua grammatica e sintassi, lo sguardo del nostro tempo, e dobbiamo spiegarne «natura» e cultura.

Michele Casiraghi

I *tempi* della progettazione

Occorre più attenzione ai problemi della comunicazione e all'individualità degli allievi.

Traccio un quadro sintetico di ciò che penso del progetto e dell'insegnamento della grafica pubblicitaria e della comunicazione, sulla base della mia esperienza di docente.
Tutti sappiamo come oggi il mondo della produzione sia veloce, mentre quello formativo sia lento.
Una volta pensavo che il tempo formativo della scuola dovesse essere difeso dall'ossessione temporale della produzione reale, in quanto la scuola a differenza dell'impresa deve in modo prioritario formare «buoni cittadini»,
Oggi penso che oltre a questo, che ritengo importante, vi sia bisogno di far conseguire significative abilitàtecniche e culturali, tali da poter essere immediatamente spendibili sul mercato.
Penso anche che per noi docenti di scuole artistiche non sarebbe opportuno rimanere abbarbicati, come riferimento importante, alla tradizione, ma soprattutto ritengo che si debba fare attenzione alle tematiche della comunicazione.
Un'impresa ha bisogno di stare sul mercato e integrare operatori grafici più giovani che ne consentano il rinnovamento dei linguaggi: di qui la necessità di ripensare il nostro modo di lavorare, di programmare.
Ritengo che lo studente debba essere un soggetto dinamico, che debba vedere il concretizzarsi del suo progetto attraverso le diverse competenze professionali dei suoi insegnanti di indirizzo non in modo passivo e incomprensibile, attraverso programmi che, seppur ben strutturati, non tengono conto della formazione come risultato complessivo e sinergico.
Più in dettaglio, penso che un progetto inizi col raccontare a grandi linee alcune idee visuali molto semplici, che poi si modificano per le diverse competenze dell'organizzazione.
La sua forza consiste nello spremere una idea fino in fondo per estrarre una soluzione chiara e semplice: comunicare qualcosa, non confondere le idee.
Per questo credo che il docente debba porre la stessa attenzione sia al progetto dello studente che al proprio progetto didattico.

Salvatore De Paola

ISA.Autobiografia collettiva

(fatta di documenti e memoria collettiva, senza nessuna pretesa di esaustività. Invitiamo, anzi, colleghi e allievi che volessero integrarla a fornirci informazioni).

1967. Nasce l'Istituto statale d'arte presso la Villa Reale di Monza. Già dai primi anni della sua istituzione l'istituto d'Arte prende parte attiva ad una serie di iniziative di impulso pubblico e privato che spaziano dal campo della grafica a quello del design, evidenziando un legame con la cultura di settore che va oltre l'ambito della didattica tradizionale. Di seguito elenchiamo le iniziative più significative attuate dall'Istituto, ricostruendo il percorso lungo il quale si sono intrecciati rapporto con il territorio e l'evoluzione del suo assetto didattico e organizzativo.
1968. Un gruppo di docenti e studenti mette a punto il progetto grafico per la campagna di comunicazione dell'AVIS. Nel contempo, su commissione della sede monzese della multinazionale olandese Philiphs si studia e realizza il packaging di un prodotto dell'azienda.
1969. Gli studenti dell'Isa occupano la sede scolastica, preside e docenti - per garantirne l'incolumità e condividendo in gran parte le ragioni della protesta - organizzano assieme a loro esperienze alternative di didattica. Le finalità dirette dell'iniziativa, che avviene nell'ambito della richiesta generale di rinnovamento espresso in quello che storicamente si definisce Sessantotto, erano tre:

- ottenere l'adeguamento degli spazi che ospitavano la scuola stessa.
- sollecitare il ministero della Pubblica istruzione a istituire, oltre al triennio che consentiva di acquisire la licenza di maestro d'arte, il biennio sperimentale equivalente alla maturità, che avrebbe consentito una formazione più completa e l'accesso all'università.
- richiamare l'attenzione dell'opinione pubblica sullo stato di disastroso abbandono di Villa Reale di Monza, sottolineando l'esigenza civile di una maggiore attenzione al destino dei Beni culturali.

1970. Realizzazione e pubblicazione di un fascicolo, prodotto da docenti e studenti, che intendeva essere il primo di una serie di *Quaderni dell'Isa*, destinati a raccogliere e comunicare le esperienze didattiche più significative, scaturite spesso dalla riflessione indotta da incontri, seminari, collaborazioni con esperti, artisti, ricercatori esterni alla scuola. Il Quaderno è volutamente dedicato alla *Storia del movimento moderno in architettura* e contiene riflessioni e analisi su tutto il tracciato che, a partire dalle esperienze di William Morris e dalle riflessioni di Baudelaire e Benjamin sulla città come esperienza dello spettacolo e della massa, porta alla costituzione del movimento razionalista e alle avanguardie artistiche del 1900, chiudendo con il surrealismo. Vi è raccolta anche la documentazione degli interventi a seminari tenuti in istituto da docenti della Facoltà di architettura di Venezia, alcuni divenuti oggi storici e critici dell'arte di rilievo internazionale,

come Francesco Dal Co e Nini De Michelis. Delle attività seminariali, organizzate su diversi temi, sono protagonisti anche scrittori come Franco Fortini e architetti come Eugenio Gentili Tedeschi, allievo di Giò Ponti ed esponente di rilievo del razionalismo italiano storico. Due erano gli obiettivi principali del Quaderno:

- fare della scuola e della didattica un luogo di ricerca e produzione di cultura, con l'apporto di docenti, studenti ed esperti, e non solo il ripetitore di nozioni invecchiate
- riavviare e aggiornare la riflessione sulla cultura del design e delle comunicazioni visive, sia recuperando il filo delle origini che, soprattutto, riconfigurandosi rispetto al contesto attuale.

Il manifesto promozionale istituzionale Dell'Isa viene segnalato ed esposto alla Biennale d'arte grafica di Venezia.

1971. *Mostra a Parma dei lavori didattici* dell'Istituto Statale d'Arte. *Mostra alla Galleria civica di Monza* dei lavori didattici dell'Istituto Statale d'Arte. In occasione di queste uscite pubbliche - allora inusuali anche per un territorio moderno come quello milanese - l'Istituto mette in evidenzia l'opera di rinnovamento intrapresa, esponendo una serie di elaborati grafici e modelli tridimensionali realizzati dagli studenti nell'ambito dei corsi didattici di progettazione e di laboratorio. Questi materiali didattici evidenziano il taglio interdisciplinare e multidisciplinare dei programmi svolti.

1973.La collaborazione tra la disciplina di progettazione ed i laboratori fornisce materiale determinante all'edizione del volume *Teoria del campo numero 2* del prof. Attilio Marcolli (insegnante di disegno professionale), per lungo tempo ritenuto il più completo testo didattico che riassume e offre nuovi riferimenti specifici, trasversali e transdisciplinari, per la moderna formazione propedeutica nell'ambito del design e delle comunicazioni visive.

1975 /1977. Nuove occupazioni della Villa Reale da parte degli studenti e degli insegnanti dell'Istituto statale d'arte. I motivi sono analoghi a quelli precedenti, ma più fortemente orientati a sollecitare le autorità responsabili a garantire spazi adeguati alle attività scolastiche *nell'ambito di un progetto complessivo di recupero di Villa Reale*. Per esemplificarne il possibile uso e l'intreccio con la presenza dell'Isa, nel corpo centrale di Villa Reale vengono ospitate due mostre itineranti: una di *Italia Nostra (Italia da salvare*) l'altra sul *Werkbund*. Nel contempo viene organizzato un *Convegno sull'uso culturale e sociale della Villa Reale di Monza*, cui partecipano esponenti politici, amministratori, designer, architetti, grafici di rilievo. Nasce così l'idea - fortemente sollecitata dal preside Gianfranco Moneta - di una svolta radicale della organizzazione e dei contenuti della didattica, resa ora possibile dalle normative introdotte in ambito scolastico che anticipano l'attuale autonomia (maxisperimentazioni).

Il convegno sulla Villa Reale si conclude prospettando la creazione di un

Come cambia la progettazione di comunicazioni visive

Le strumentazioni digitali consentono di accelerare alcuni processi ma, a volte, se son poche li rallentano...

Ritornando indietro negli anni, rivedendomi studentessa, ricordo che quello che il mio insegnante cercava di perseguire era darci un metodo di lavoro, tale da permetterci di affrontare ogni tipo di problema ci fosse proposto.

Quell'obiettivo nel tempo non è cambiato, dato il suo valore strutturale, e penso che anche nella sostanza la *Progettazione* non abbia subito cambiamenti radicali, se non in quelli che sono i «rami specifici» del suo percorso. Infatti, oggi come allora, chi lavora nel campo della comunicazione visiva deve possedere una cultura generale sufficientemente ampia per capire ed elaborare concetti di varia natura; essere in grado di saper ricercare il materiale, analizzarlo, rielaborarlo; avere capacità di sintesi; scegliere adeguatamente i mezzi idonei per esprimersi al meglio; essere in grado di preparare il progetto per la stampa e motivare le scelte progettuali e tecniche.

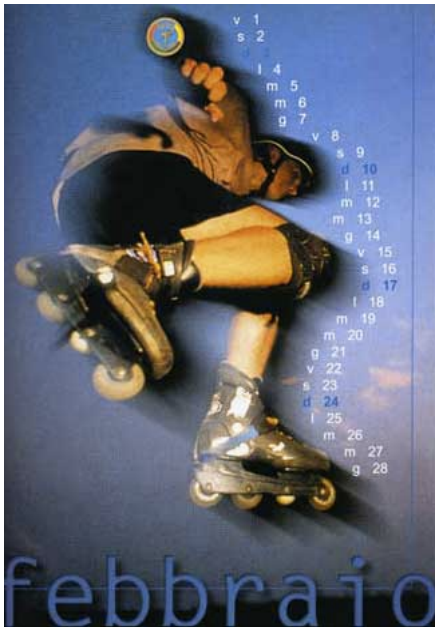
Un tempo, penso sempre alla mia esperienza di studentessa, per cercare il materiale necessario a un progetto andavamo in biblioteca e nelle aziende. Il percorso proseguiva con vari passaggi , rigorosamente manuali, prove di leggibilità, di proporzione del visual/font, di colore. Dopo diversi step, si continuava con il layout e infine, con molta pazienza, si passava all'esecutivo utilizzando i trasferibili per il testo, da allineare lettera per lettera, considerando ogni aspetto di spaziatura e interlinea (è impensabile ora, proporlo in classe, se non come punizione, oltre che per l'inutilità anche perché gli studenti attuali non hanno la pazienza che allora noi avevamo). Il visual, inoltre, era spesso una nostra illustrazione da allegare al progetto e da eseguire con il massimo della precisione tecnica acquisita. Le stesse fasi di lavoro si attraversano ancora oggi, ma sicuramente con più facilità: ad esempio le prove di colore, il lettering e le proporzioni si testano con l'ausilio del computer. Anche l'esecutivo viene realizzato informaticamente e spesso il visual è una fotografia scattata personalmente dallo studente in digitale (un'altra bella invenzione!) e rielaborata con specifici software. Tuttavia la conoscenza dell'iter progettuale è ancora fondamentale, e mi fa piacere sentire studenti usciti dal nostro istituto, iscritti in Accademia e ad altri corsi post diploma, che messi a confronto con chi proveniva da altre scuole artistiche, hanno notato di esser in grado di muoversi in maniera più sicura e autonoma. Non sono tutte rose e fiori, ovviamente: ci sono le difficoltà rappresentate dalla necessità di continuo aggiornamento sui più disparati software, che docenti e studenti devono conoscere. Inoltre, se «prima» era prevedibile il tempo di lavoro necessario per portare a termine un progetto, ora con il computer i tempi si allungano (strano ma vero!) in quanto variano in relazione al grado di conoscenza dei programmi e al numero dei computer disponibili (spesso insufficiente). Gli studenti dovrebbero avere a disposizione un computer ciascuno, mentre la proporzione è di 1 a 3, il che implica disomogeneità nei tempi di realizzazione all'interno della classe, con il disagio che ne consegue. Rispetto al passato, mi ritrovo a collaborare sempre più con colleghi di *Fotocinematografia* grazie alla tecnica del digitale e con quelli di *Tecniche grafiche*. In base alla mia esperienza di lavoro e di continuo «aggiornamento» (sono tutor di stage presso circa 8 agenzie ogni anno) posso dire che agli studenti viene soprattutto richiesta, oltre ad una buona preparazione tecnica e capacità progettuale, immediatezza e tempestività nella scelta delle soluzioni da adottare.

In conclusione, sottolineo come l'attività di Progettazione di comunicazioni visive - insieme con alcuni laboratori - in questi anni si è sempre più proiettata al di fuori dall'Istituto, lavorando nel triennio su commissioni esterne e concorsi e consentendo così ad ogni studente di partecipare a diverse esperienze, che rappresentano un buon arricchimento professionale da inserire nel proprio curriculum.

Monica Ciriello

Progettare tra rigore e flessibilità

Riflessioni scaturite da esperienze in diversi tipi di scuole: un insegnamento in rapida evoluzione, per formare a professioni che richiedono consapevolezza metodologica e invenzione motivata.



In questi pochi anni ho insegnato in tre scuole secondarie di secondo grado: una scuola professionale e due istituti d'arte, realtà scolastiche che mi hanno permesso di sperimentare didattiche diverse per provare a trasmettere ai miei studenti un metodo di lavoro rigoroso perché il mondo del lavoro efficace e rigoroso, soprattutto in campo grafico, è molto competitivo e richiede persone preparate, curiose e disposte ad imparare sempre cose nuove. La disciplina di «progettazione» all'interno della scuola secondaria di secondo grado è una materia dalle molte sfaccettature, che ha il compito primario di formare e far maturare la personalità dell'allievo mediante esperienze orientate alla comunicazione nella e per la società.

Per incorporare questo obiettivo nella didattica quotidiana è necessario presentare la progettazione da diversi punti di vista, con chiari riferimenti ai soggetti che sono coinvolti nella comunicazione del messaggio visivo e articolando la programmazione didattica dalle esperienze più semplici a quelle di maggiore complessità.

In questo modo gli studenti possono acquisire una metodologia progettuale con gradualità, imparando a conoscere ed applicare in maniera corretta le fasi operative legate alla progettazione in base alle regole compositive, alla percezione visiva, ai vincoli posti dal supporto, dai processi, dalle tecnologie.

L'insegnamento della progettazione deve quindi essere inteso come educazione metodologica e non come una superficiale invenzione. Nei primi anni gli studenti prendono confidenza con gli strumenti tecnico/grafici eseguendo delle esercitazioni mirate a raggiungere una buona manualità e a conoscere le regole basilari della grafica. Negli anni successivi, l'insegnamento è volto a far acquisire un metodo sempre più orientato alla professione attraverso la realizzazione di progetti grafici completi, dagli schizzi al definitivo, affrontando le problematiche della realizzazione di varie tipologie di stampati.

Gli allievi imparano ad osservare con meno superficialità i messaggi visivi che ci circondano e , in questa ottica, le abilità personali di tipo tecnico e creativo di ogni studente devono essere guidate e sviluppate verso un uso coerente alle esigenze funzionali e comunicative di ogni singolo elaborato. Ciò richiede l'applicazione di una corretta operatività e la maturazione di una flessibilità mentale tale da garantire la capacità di realizzare le conoscenze acquisite adattandole ad ogni nuova situazione.

L'insegnamento della progettazione, nel corso degli ultimi anni, ha subito inoltre profondi e decisivi cambiamenti, è diventato fondamentale il ruolo dei software grafici e dei sistemi operativi che possono tradurre un progetto grafico su carta in un progetto digitale pronto per la stampa.

Il passaggio del progetto grafico da esecutivo a digitale, attuato anche grazie alla collaborazione con i docenti di laboratorio, può far sperimentare già in scuola allo studente percorsi più approfonditi e completi.

Elena Mapelli

Dipartimento integrato per le arti, che produce come ricaduta immediata l'apertura di corsi sperimentali nell'anno scolastico successivo. L'idea del Dipartimento, circostanziata nell'ambito del convegno, trae origine anche dai contenuti del lascito umbertino che vincolano la Villa Reale a sede culturale e didattica per le arti e lo spettacolo. Gli atti del convegno, dal titolo: *Atti del convegno sull'uso culturale e sociale della Villa Reale di Monza*, vengono pubblicati in un nuovo Quaderno nell'intento dichiarato di dar vita ad una sorta di collana che si «… *propone come strumento operativo nella linea di un rilancio delle attività culturali dell'Istituto. I quaderni, a periodicità trimestrale, vogliono registrare gli interessi, la ricerca, le letture della realtà - culturale e tecnica - emergenti dal lavoro dell'Istituto. Si configurano come nuovi libri di testo ad uso interno e al servizio di istituzioni educative affini. Si rivolgono altresì - per la generalità delle tematiche affrontate - ad una utenza più vasta, coinvolgente ruoli professionali e tecnici affini alle tematiche proprie dell'Istituto.*»

Non a caso, data a partire da questi anni una particolare attenzione alla pedagogia e alla didattica delle arti, tradottasi anche in alcune mostre e nella copartecipazione ad attività su quel tema di altri centri o istituti di ricerca.

1978. Inizio della sperimentazione didattica strutturale generale (maxisperimentazione). Nel 1978 l'Istituto, infatti, diventa interamente sperimentale in applicazione dei Decreti Delegati evolvendosi in *Istituto statale d'arte per la progettazione della comunicazione visiva, del prodotto industriale e dell'ambiente*.

Nella prima stesura dei programmi didattici sperimentali (1977) del *Libronero* (dal colore dicopertina) furono individuate alcune aree di raggruppamento disciplinare. L'area della progettazione era già in quel progetto il momento unificante dell'attività didattica, in quanto luogo in cui la conoscenza degli obiettivi di comunicazione, di trasformazione e d'analisi della domanda sociale si saldano con i caratteri del contesto produttivo. Il dipartimento di progettazione della comunicazione visiva, del design e dell'ambiente organizzava l'attività didattica secondo tre momenti distinti:

- momento disciplinare
- della ricerca disciplinare
- momento interdisciplinare;

I laboratori si dividevano in:

- laboratori disciplinari e tecnologici al biennio
- laboratori interdisciplinari al triennio.

La struttura del dipartimento era stata suddivisa in quattro aree omogenee:

- area linguistica
- area scientifico-matematica
- area visivo-percettiva
- area critico-operativa.

Nello stesso anno l'Istituto Statale d'Arte allestisce la mostra «*Itinerario di Gioco*».

1979. L'Istituto Statale d'Arte collabora alla mostra fotografica «*Ferro e Liberty*» Viene inoltre pubblicato il volume «*Fotografia macchina per insegnare. Appunti per una ricerca sull'uso didattico*

dell'immagine fotografica», sintesi di un lavoro sperimentale didattico di classe condotto da Attilio Mina e successivamente redatto con Paola Bergna e Ando Gilardi. Alla realizzazione grafica partecipano alcune allieve dell'Isa.
Si pubblica anche *Illuminotecnica: schede didattiche e di lavoro* (quaderno realizzato presso il centro stampa dell'Istituto statale d'arte). I motivi per i quali è stato avviato questo lavoro sono essenzialmente di tre ordini: pedagogico, didattico, professionale. Un argomento che a prima vista appare essenzialmente tecnico-funzionale, in questa pubblicazione viene sviluppato ricercando gli elementi sintattici che costruiscono la continuità tra fenomeni e processi usualmente trattati come separati. Il proposito è quello di «*orientare l'attenzione dal mondo delle forme verso il mondo delle forze, dalla soggezione del discreto quotidiano, le cose e gli oggetti, verso il campo del continuo e delle sintassi, da un'ecologia occasionale dei fenotipi a un'ecologia intrigante dei genotipi attraverso lo studio dei modelli continui (più che dei modelli formali) che consente l'attivazione delle connessioni intradisciplinari e dei sistemi interdisciplinari… Sono infatti i modelli continui cha danno la possibilità di transire per le diverse aree in cui è stata articolata la didattica dell'Istituto e che consentono di far pervenire al progetto i dati fondativi elaborati dalle specifiche discipline d'area.*»
1980. L'Istituto statale d'arte partecipa al *Convegno provinciale dell'Istruzione artistica* sia in veste di organizzatore che di estensore di varie ricerche e relazioni. Gli interventi sono pubblicati negli *Atti del convegno* relativo.
Sempre nello stesso anno viene pubblicato il quaderno: «*Tema di progetto organizzazione di ambienti progettazione di arredi e di sussidi didattici per la comunicazione visiva.*» Questo quaderno documenta anche l'esperienza condotta in collaborazione con la Provincia di Milano e il suo Istituto di ricerca sulla scuola (Cisem).
La Provincia di Milano, infatti, sta attuando proprio in quel periodo rilevanti interventi nel campo dell'edilizia scolastica (i centri omnicomprensivi) e proprio per questo pone particolare attenzione al rapporto tra ambienti, spazi, arredi e innovazione didattica.
Nell'ambito di questa collaborazione, i risultati di alcune ricerche didattiche e gli interventi di alcuni docenti vengono pubblicati anche nella collana *Quaderni Cisem*, edita da Franco Angeli.
1981. L'Istituto statale d'arte cura l'allestimento della mostra *Images photoplastco* di M. Kirby alla cascina Monluè a Milano
1984. Il policlinico San Marco di Zingonia *commissiona all'Istituto la gestione dell'immagine coordinata e della segnaletica interna.*
L'Istituto Statale d'Arte partecipa ai concorsi:
- *Marchio Brianza* indetto dal Centro Studi Monza-Brianza, 1° premio e altre segnalazioni
- *Concorso internazionale per uno stampato pubblicitario* indetto dalla *Letraset*.

Carta, calamo e computer nelle tecniche grafiche

Antico e moderno si intersecano e rovesciano nella didattica del laboratorio di tecniche grafiche

Nei laboratori di Comunicazione visiva all'Isa di Monza, la *tipografia* è stata a lungo un mezzo efficace per la formazione didattica degli studenti, una tecnologia produttivamente superata, ma utilizzata per comprendere gli elementi fondanti la disciplina. Proprio per la sua lentezza era pedagogicamente efficace per imparare una metodologia di lavoro perché facilitava la comprensione di ciò che veniva spiegato teoricamente: dalla composizione manuale con i caratteri di piombo fino alla stampa con i torchi tiraprove, si vedevano realizzati concretamente i progetti e ciò permetteva di verificare la correttezza dei vari momenti processuali. Con la sperimentazione del 1978 e l'apertura del *Centro stampa*, arrivarono nuove tecnologie più veloci: per la composizione dei testi una macchina fotocompositrice e per la stampa una macchina litografica-offset. Si pensarono nuovi programmi: nei primi anni una formazione di base, nel terzo una solida formazione tipografica, nei due successivi un approfondimento più specifico e caratterizzante il settore scelto.
Ripercorrere storicamente alcune esperienze sugli strumenti di comunicazione mi sembrò importante per far acquisire agli studenti conoscenza e sensibilità più autentiche: confrontarsi con alcuni documenti che ci hanno lasciato le culture precedenti, fare esperienze di scritture diverse dalla nostra, produrre manufatti realizzati con materiali e strumenti vari, dai sassi aziliani alle tavolette di argilla incise con stilo, ecc. Fabbricare artigianalmente la carta preparando il telaio, l'impasto ecc.. mi pareva un'esperienza utile per capire un materiale usato quotidianamente ma distrattamente, così come saper distinguere le differenze tra le carte industriali e fatte a mano. Si potevano produrre fogli per disegnare e scrivere o stampare e piccoli libri cuciti con filo refe, cercando di apprezzare i caratteristici bordi frastagliati della carta intonsa e, non da ultimo, acquisire una maggior coscienza ecologica (capire il valore del riciclo). Parallelamente si vedeva come, utilizzando le canne palustri o il bambù, lamierini e pennelli fosse possibile preparare strumenti per la scrittura con punte tagliate in modo diverso per tracciare, intingendole nell'inchiostro, segni differenti comprendendo il rapporto segno/strumento. Era infatti possibile scrivere come gli amanuensi nei secoli passati, capire il *ductus*, cioè il singolo movimento che la mano compie per tracciare un segno. Confrontando poi le lettere manoscritte con quelle stampate sui libri, giornali, riviste ecc., si capisce come i disegnatori di caratteri si siano ispirati alle calligrafie, perché le lettere hanno una determinata forma con valori

di contrasto chiaroscurale ecc. Transitare dal segno alla calligrafia è stato, quindi, un percorso per far crescere lo studente attraverso la produzione di gestualità, tracciati, segni.
Infatti, se disegniamo solo con una matita o una penna, copiando come modello una lettera stampata (ad es. una gotica, onciale, ecc.) non ne comprendiamo bene le caratteristiche formali: scrivendo invece con un calamo, una penna a punta tronca o un gessetto è possibile verificarne la morfogenesi e comprendere anche come l'aspetto formale, l'estetica del carattere si rapporti con la cultura che l'ha prodotto, recuperando analogie tra l'architettura. le arti e le arti grafiche. Importante poi è elaborare, osservare, confrontare i segni prodotti con le opere degli artisti del XX° secolo, vedere perché e cosa hanno fatto i maestri dell'Espressionismo astratto, dell'Action painting, dell'Informale ecc. Oggi il mondo è diventato il villaggio globale prospettato da McLuhan, l'avvento dei PC, l'uso di sistemi operativi potenti ma semplici, i vari software e Internet hanno rivoluzionato il modo di fare e produrre comunicazione. La velocità di esecuzione ed elaborazione ci permette di realizzare ciò che vogliamo e si può dire che parecchi vincoli tecnologici della tipografia a cui eravamo abituati sono stati abbattuti. Per certi versi, la libertà che la mano aveva di agire sul foglio, ora si ritrova nella computer grafica, con il vantaggio che - memorizzando i dati - non abbiamo il problema di sbagliare, di vedere distrutti in pochi secondi lavori che hanno richiesto ore e quindi di dover rifare tutto: basta richiamare i dati dalla memoria e via, avanti per un'altra elaborazione. Se l'aspetto esecutivo è stato ridimensionato, quello analitico/ espressivo permane in tutta la sua complessità storica e culturale, introiettata in un ciclo di lavoro che si è concentrato nelle nostre mani, rendendo tutto più facile ma solo apparentemente, se si cerca qualità.

Lino Gerosa

Insegnare inglese all'Isa

L'opinione di due colleghe: tante difficoltà, bisognerebbe dedicare più tempo, attenzione e metodi diversi. La riforma, nel frattempo, introduce un'altra lingua. Realistico?

La mia esperienza all'Isa è iniziata nel 2003 con una supplenza breve e continua quest'anno da ottobre. Ritengo comunque di aver un quadro piuttosto chiaro dell'insegnamento dell'inglese in questo Istituto, perché ho la possibilità di rapportarmi a ben 8 classi diverse. In generale ritengo lo spazio di 2 ore la settimana esiguo e ho trovato molto faticoso, a inizio dell'anno, convincere gli studenti che, ormai, la conoscenza dell'inglese é essenziale nel mondo lavorativo. Superato questo ostacolo, ho constatato l'utilità di proporre dei testi e degli argomenti che rivalutino l'aspetto visivo e comunicativo dell'apprendimento. E' necessario infatti far leva sulla creatività dell'utenza di quest'istituto e non scoraggiarsi per le difficoltà che si incontrano nel seguire cosi' tante classi e per le scarse competenze linguistiche che generalmente le caratterizza.
Mi auguro, tuttavia, che in futuro venga riservato uno spazio maggiore a questa disciplina nell'ambito curriculare.

Stefania Carrapa

Ho iniziato la mia esperienza come docente di lingua Inglese in questa scuola a febbraio 2005 (una supplenza breve finita a giugno) per poi riprendere ad ottobre. Sin dall'inizio ho notato negli alunni, con molto rammarico, superficialità nei confronti della materia ed una scarsa competenza linguistica.
Di conseguenza ho cercato, con molta difficoltà viste le poche ore disponibili, di correre ai ripari e far capire loro l'importanza di comunicare con le diverse culture e società (anche in termini professionali) visto che ormai siamo anche cittadini europei.
Per questo ritengo fondamentale un approccio più attivo all'apprendimento della Lingua inglese con l'ausilio, per esempio, di un/a lettrice di madre lingua per fare più conversazione in lingua (cosi come avviene in tutti i Paesi Europei) e per permettere agli studenti di apprendere attivamente la lingua e la cultura inglese.
Ho riscontrato personalmente l'importanza che i nostri colleghi Europei danno all'apprendimento delle lingue come Lettrice di Lingua italiana in una scuola superiore in Irlanda del Nord, dove gli studenti sono molto più consapevoli dell'enorme opportunità di acquisire nuove conoscenze linguistiche e di rapportarsi a culture e tradizioni fondamentali per l'apprendimento di una lingua straniera.
Mi auguro che in futuro ci sia più considerazione all'apprendimento della Lingua Inglese.

Maria Teresa Previtero

Europa.

Italia in coda per conoscenza e padronanza delle lingue straniere

L'ultima indagine *Eurobarometr*o sui Paesi europei che hanno cittadini in grado di conversare in un'altra lingua rispetto alla propria ha rilevato la seguente situazione:

Lussemburgo (99%)
Lettonia e Malta (93%)
Lituania (90%)
Francia (45%)
Spagna e Italia (36%)
Inghilterra (30%)

Fatta pari la media a 50, l'Italia risulta essere ampiamente al di sotto, seguita dall'Inghilterra che ha, però, l'indubbio vantaggio di veder la propria lingua utilizzata transnazionalmente, mentre l'italiano é studiato da appena circa il 2% di cittadini di altri paesi.
Vista questa situazione poco soddisfacente ai fini della crescita dell'Europa sia come entità economica che politica, sociale e culturale , l'Unione Europea ha elaborato un documento ufficiale sulle politiche linguistiche, «*A new framework strategy for multilinguism*».
Nel documento si afferma che, nel rispetto della diversità di culture, si deve però operare perché ciascuno migliori il più rapidamente possibile la propria situazione.
Cosa non facile, visto che in Europa vi sono 20 lingue ufficiali, almeno 60 regionali e parecchie lingue minoritarie gestite dai sistemi scolastici in vario modo.
Proprio per questo, la Commissione ha invitato gli Stati membri a promuovere l'espansione del multilinguismo, inteso come abilità del cittadino di utilizzare più lingue per comunicare pur nella coesistenza di lingue diverse in una determinata area geografica.
«*Il multilinguismo* - ha afferma la Commissione - *è allora essenziale per far funzionare senza intoppi l'intera Unione: aumentando la competenza linguistica dei cittadini, infatti, si potranno raggiungere obiettivi sempre maggiori, e in particolare si potrà fronteggiare una competizione globale sempre crescente e si potrà migliorare il potenziale dell'Europa nei confronti uno sviluppo sostenibile e migliori condizioni di lavoro*».

Menzione d'onore.
1985. Prima modifica ai programmi sperimentali che confluiscono in un nuovo testo della sperimentazione didattica dal titolo di *Librobianco*. L'impianto didattico viene riorganizzato in *linguaggi*: *linguaggio espressivo-comunicativo* e *linguaggio logico*, in relazione alle implicazioni interdisciplinari e ad una strutturazione dei percorsi più rispondente ai possibili sbocchi successivi al conseguimento del diploma di maturità.
In questo stesso anno la commissione edilizia dell'Istituto statale d'arte presenta in Consiglio Comunale di Monza *un progetto di ristrutturazione della Villa Reale*. Da questo progetto derivano alcune indicazioni per il piano scuola redatto dall'assessorato alla Pubblica Istruzione con la previsione di sistemazione dell'Istituto nell'intera ala sud della Villa Reale e nella civica scuola Paolo Borsa.
L'Istituto Statale d'Arte partecipa ai concorsi:
- Concorso *Marchio Comune di Sovico*,1° premio
- Concorso internazionale per il *marchio Fiera di Milano*, segnalazione
- Proposta *immagine coordinata per il Comune di Muggiò*
- Il Comune di Monza commissiona alla scuola la progettazione dei seguenti manifesti: *celebrazione quarantesimo anniversario 25 aprile e proclamazione della Repubblica*.

L'Istituto, su mandato del Provveditorato agli studi di Milano, *predispone i filmati* (riprese e montaggio) *relativi a una decina di scuole tecniche e professionali per il salone della scuola alla Fiera di Milano*.
1986. L'Istituto partecipa ai concorsi:
- Concorso nazionale per il *manifesto olio Fiat*,segnalazioni.
- Concorso per il *marchio del Parco Nord indetto dall'ente Parco Nord di Milano*,1° premio e altre segnalazioni.
- Il Comune di Monza commissiona alla scuola la progettazione dei seguenti manifesti: *celebrazione del quarantunesimo anniversario del 25 aprile e della proclamazione della Repubblica*.
- Tavole di *Colour Order Systems* per la sezione colore della Biennale di Venezia Arte/Scienza.

1987.*Mostra didattica in Villa Reale dedicata ad Annamaria Criscione*, per un lungo periodo, docente, vicepreside e poi direttrice dell'Istituto.
*Mostra didattica a Genova, mostra didattica a Tolosa all'esposizione degli Istituti d'arte europe*i.
Esce il numero zero di *Origo*, periodico dell'Istituto Statale d'Arte. Scopo della rivista fu quello di sottolineare l'importanza dell'interrelazione tra le diverse discipline allo scopo di produrre valide procedure per l'iter progettuale che, pur avendo come fine la messa a punto della soluzione estetica funzionale di un determinato problema, è anche l'occasione per una riflessione e valorizzazione di contributi provenienti da i vari settori della cultura.
L'Istituto statale d'arte organizza una serie di attività in occasione dei vent'anni dalla

fondazione della scuola «*L'Istituto Statale d'Arte: 1967-1987 storie e prospettive proposte per un itinerario espositivo*». In occasione di questa ricorrenza veniva ipotizzato un percorso di riflessione (il Ventennale) per un adeguamento della sperimentazione didattica.
L'Istituto realizza per il Lyons club *una fotodocumentazione sui restauri della Rotonda dell'Appiani* e cura l'edizione di una litografia.
Vengono aperte al pubblico le mostre didattiche delle classi quinte dell'Istituto, allestite in occasione dell'esame di maturità.
1988. Milano. *Grande Fiera d'aprile. Lavoro 2000*, L'Istituto statale d'arte partecipa all'iniziativa.
Triennale di Milano, progetto di uso sociale e culturale del complesso ambientale e architettonico Parco-Villa Reale e del suo patrimonio storico: primo contributo per un dibattito. L'Istituto d'Arte partecipa all'incontro con una numerosa delegazione di docenti.
1990. *Quale sperimentazione?* Convegno presso il teatrino della Villa Reale, organizzato dall'Istituto statale d'arte con la partecipazione delle associazioni professionali (ADI, AGI, AIAP), di istituzioni scolastiche europee (Francia, Gran Bretagna e Repubblica Federale Tedesca), e del CISEM. Il convegno avviene dopo il primo decennio di sperimentazione didattica ed è momento di riflessione e di bilancio sull'esperienza svolta. I temi del convegno sono i seguenti:

- rapporti tra scuola e mondo del lavoro (formazione delle figure professionali, aspettative delle aziende, dinamiche produttive).
- l'istruzione artistica nella comunità europea (confronto tra modelli e strutture).
- formazione di base, pre-professionalità, specializzazione, i compiti della scuola media inferiore e le prospettive degli studenti dopo la maturità.
- indirizzo della comunicazione visiva e indirizzo del disegno industriale (ipotesi e problemi del superamento della separazione rigida, eventuale unicità della metodologia progettuale, opportunità di altri indirizzi o di corsi opzionali).
- strategie per la sperimentazione (verifica dei programmi disciplinari, analisi dei processi di apprendimento, individuazione di nuove forme di comunicazione didattica quali seminari, tempo pieno, opzionalità, ecc...).

1991. *Progetti urbanistici commissionati dalla Zona 2 di Milano per la progettazione di interventi sull'area Garibaldi*. I lavori progettati dagli studenti vengono esposti dal comitato di zona. La mostra è corredata da una pubblicazione.
1992. Il Comitato didattico scientifico presenta al collegio docenti la proposta di istituire, accanto agli indirizzi esistenti, quello di comunicazioni audiovisive. La proposta viene respinta.
1994. Si sperimenta In occasione dell'inaugurazione del «*laboratorio di ricerca sui materiali e i metodi per la didattica e la divulgazione della matematica*» del dipartimento di matematica dell'Università degli studi di Trento, su invito del direttore del

Quando la Matematica dialoga

Insegnare Matematica e Fisica dal 1974 al 2006 all'ISA di Monza. Riflessioni al proposito...

L'insegnamento della Matematica in questo arco temporale (32 anni!) ha attraversato tre fasi di cambiamento fondamentale: singola e isolata disciplina; insegnamento dell'Area scientifico - matematica; disciplina appartenente al Linguaggio logico.

Da singola disciplina a disciplina dell'Area scientifico - matematica

Nell'Isa presperimentale si trattava di riportare a pari dignità tutte le discipline, in particolare quelle cosiddette «culturali». La Matematica era infatti marginale nell'interesse/studio degli studenti e nell'attenzione di alcuni colleghi delle discipline di indirizzo. Per ottenere questo obiettivo, bisognava coinvolgere i docenti dei diversi consigli di classe in specifici progetti didattici. E' per questo che - già precedentemente alla prima sperimentazione - vennero indetti consigli di classe «virtuali» (la cosidetta *classe zero*, mai esistita realmente…) nei quali si affrontavano discussioni e approntavano progetti che diventavano poi realtà didattica e, quasi, mini-sperimentazioni allargate a classi reali. In quel crogiolo si sono costituite le premesse del primo progetto sperimentale confluito nel «libro nero» (1977).
Lo sforzo e l'attenzione degli insegnanti di Matematica erano allora dedicati a individuare gli obiettivi irrinunciabili della disciplina in linea, però, con gli obiettivi dell'indirizzo della scuola, e a individuare le scelte relative ai percorsi didattici adatti al loro raggiungimento.
Altrove tra discipline artistiche e «scientifico/culturali» esisteva una netta separazione, ma all'Isa di Monza diversi colleghi lavoravano per trovare sinergie comuni tra i due campi, forti della consapevolezza che chi si occupa di arte, di design e di grafica non può che avere una conoscenza raggiunta attraverso lo studio di tutte le discipline, ovviamente quando ciascuna di esse riserva la dovuta attenzione alla specifica scuola cui è rivolta. Alla Matematica, insomma, venne riconosciuto un ruolo formativo che si realizzava attraverso varie modalità didattiche (le ore di compresenza in classe tra docenti di discipline eguali o diverse, il confronto in classe con i colleghi, la programmazione di incontri a tema, in particolare con i docenti di geometria descrittiva (ad es. sull'Ottica e sulle Coniche con P. Mazzufferi e sui Grafi sviluppati con D. Cavallo). Allora *tutte* le discipline , comprese quelle di area scientifica, erano concentrate nello sforzo di individuare i contenuti disciplinari più adatti agli obiettivi della scuola di appartenenza, senza assolutamente snaturare o avvilire la propria specificità. I collegamenti con le altre discipline, soprattutto con quelle di indirizzo - grazie ad un lavoro che coinvolse tutte le materie - permise infine che venissero riscritti i programmi delle «materie culturali» in modo da evidenziare i tre momenti su citati. Fu un periodo in cui la scuola diventò luogo di ricerca e soprattutto di ricerca didattica sul campo , attività che richiese fatica e tempo ma coinvolse fortemente gli studenti e accentuò il «successo» dei progetti didattici! Con l'inserimento nella struttura di Area, Matematica venne poi affiancata da una disciplina sperimentale: *Storia del Pensiero scientifico*, diventata infine *Storia del Pensiero scientifico e epistemologico*, i cui docenti venivano nominati attraverso graduatorie stilate dal Comitato Didattico Scientifico. Il ruolo di *Pensiero scientifico* era fondamentale, poiché aveva lo scopo di legare la Matematica - attraverso la storia della scienza - non solo alle altre discipline scientifiche ma anche e soprattutto alle discipline di indirizzo.
Infatti le ore erano inizialmente effettuate in compresenza con Matematica. Poi tutte le discipline compresero l'importanza della materia che così divenne più complessa ed articolata sino ad acquisire un proprio spazio autonomo. Tra i diversi percorsi didattici allora individuati vale la pena di ricordarne uno per il triennio finale, il terzo anno che prevedeva era stato dedicato il concetto di *metodo*, per il quarto quello di *modello* e per il quinto quello di *linguaggio*.

Dall' Area scientifico matematica al Linguaggio logico

A questo ultimo passaggio si arriva attraverso l'esperienza del *Laboratorio dei Modelli* (L.d.M.), inserito poi ufficialmente nel progetto sperimentale in forma di *Laboratorio del linguaggio logico* previsto al Biennio. Il Laboratorio dei modelli - è necessario ricordarlo - non è un *luogo fisico*, ma un *modo di lavorare* sia all'interno sia all'esterno della propria disciplina (come da sempre ha affermato il prof. Silvestrini «*...ai bordi della propria disciplina, in quei confini, là dove questa si connette e si unisce a tutte le altre…*»). Una «bottega» - nel senso rinascimentale, ma anche e soprattutto mentale! - che ritengo il modo più duraturo di trasmettere la conoscenza matematica. E' utile ricordare, infatti, che la nozione di *modello* ha in sé una globalità di valenze e il percorso per arrivarci - e qui si potrebbe aggiungere sia esso matematico o di altra specificità - attraversa ambiti diversi: la realtà, l'idea, il linguaggio, ovvero (come cita la descrizione del linguaggio logico nel «libro nuovo» e come sintetizzato nella descrizione del nostro L.d.M) ha in sé riunite le attività del *comprendere, descrivere, rappresentare*. Riprenderò più avanti questo tema, voglio però qui ricordare che il L.d.M. nasce come un esperimento didattico, prodotto da tutte le attività già descritte proiettate su una classe terza di design. Gli studenti ebbero, allora, la fortuna di confrontarsi con le «poetiche» di diversi docenti di discipline identiche e/o diverse, su temi scelti a priori o scaturiti dagli

(segue da pag.32)

(segue da pag.31)

incontri con gli studenti stessi. L'esperienza poi si è allargata a due terze classi in parallelo, ecc. L'impegno e l'entusiasmo e dei docenti e degli studenti ha offerto risultati notevoli e interessanti spunti per inventare e organizzare nuovi percorsi e progettare/allestire mostre presso le università e le sedi di convegni, che hanno portato al lavoro dell'ISA il consenso e l'ammirazione del mondo universitario e del mondo esterno alla scuola.

Arrivano il «libro nuovo» (e i «tagli» ministeriali…)

Nato ufficialmente il *Linguaggio logico*, la Matematica, attraverso il suo legame diretto con *Teoria e applicazioni di geometria descrittiva e proiettiva* e i *Laboratori di arte applicata* entra in contatto diretto con la «cultura del progetto».
Da disciplina trascurata e inesistente - come era all'inizio di questo racconto - era diventata insieme a tutte le altre uno dei tasselli fondamentali per effettuare in modo completo un percorso progettuale. Confrontarsi con la progettazione aveva portato anche un ulteriore arricchimento agli obiettivi della disciplina, in particolare in quanto si privilegiava lo studio della forma, del metodo, delle strutture, analizzando anche gli aspetti storici e i fondamenti delle teorie e delle loro trasformazioni. In questo periodo, però, l'orizzonte generale cambia: soprattutto sottostando alle indicazioni/diktat ministeriali, diventa prevalentemente quello di riomologare l'Isa al resto delle scuole - come quadro orario, numero di docenti per classe e costo - in attesa di una riforma alle porte che non arriva mai. Si perdono le flessibilità che avevano consentito la ricerca/sperimentazione (le compresenze, le ore di completamento cattedra dedicate e persino l'insegnamento delle discipline sperimentali, tra le quali Pensiero scientifico). Nonostante ciò, la volontà di continuare la «sperimentazione», non solo sulla carta, produce ancora ottimi risultati sul campo, ma solo laddove il consiglio di classe - nella sua quasi totalità - riesce a individuare obiettivi didattici comuni. Non si interrompe, ad esempio, l'attività del L.d.M. con le sue mostre didattiche, anzi: è di quest'anno (2006) la pubblicazione su una rivista e in siti internazionali di un'unità di lavoro «*Dalle forme naturali ai modelli*» e la mostra - alla quale stanno lavorando diverse classi - che sarà allestita a giugno presso la Facoltà di architettura di Genova, durante il Convegno internazionale «*Nexus 2006: Matematica e Architettura*».

Riflessioni...

Indubbiamente, ora, l'insegnamento della matematica sta evidenziando situazioni di acuto disagio.
E' corretto e utile cercarne le motivazioni, ma è abitudine - troppo accentuata in questi ultimi anni - addossare sempre le «colpe» a qualcun altro: gli studi fatti precedentemente, la famiglia, il mondo esterno, i governi e via dicendo sinchè arriva la frase fatidica: «*gli studenti non sono più quelli di una volta*».
Lamentarsi, fermarsi alle indagini sulla situazione attuale dell'insegnamento della Matematica serve a nulla. Tutti fanno diagnosi, infatti, ma nessuno prescrive «una» terapia che funzioni...
Meno male, invece, che i tempi cambiano e occorre prendere atto di questi cambiamenti, che più sono repentini più son difficili da affrontare! Prendere atto del fatto, ad esempio, che la comunicazione è diversa, che i tempi e i modi sono diversi ma soprattutto che ogni studente - attenzione: *ogni studente!* - ha dietro di sé qualcosa, un piccolo bagaglio che sta a noi scoprire, valorizzare e integrare, trovando il modo affinché la matematica diventi una «sollecitazione» interessante e accattivante! E' vero che ci si ritrova a lavorare con colleghi nuovi, con mentalità ed esperienze diverse, ma il ricambio del corpo docente (che è una fortuna, in un certo senso…) deve portare ventate di rinnovamento e non pause di infinite riflessioni e lamentele. Gli errori o i fallimenti devono essere propellenti e non deterrenti perchè (e noi docenti appassionati studiosi di Matematica lo sappiamo bene) illuminano spesso strade incredibili, impensabili, affascinanti. E' necessaria, però, una profonda consapevolezza: non esistono «precotti» nell'insegnamento, ricette già pronte. Ognuno costruisce la propria professionalità con l'osservazione, l'attenzione, aggiustando gli ingredienti usati, rispettando il proprio lavoro.

...e certezze

Chiarito l'obiettivo specifico in linea con l'indirizzo della scuola - anche se sembra paradossale - è più semplice insegnare Matematica qui che in corso a indirizzo scientifico. Però bisogna progettare i percorsi didattici, l'obiettivo di ciascuna disciplina e poi l'obiettivo comune di tutto il consiglio di classe! Questa è stata per molti anni la «formula vincente», che ha sospinto la programmazione didattica annuale e che ha ispirato i vari progetti sperimentali dell'Isa di Monza.
Oggi si dice che il docente è contemporaneamente «progettista didattico» e «mediatore culturale» (aspetti inscindibili). Davanti ai propri studenti questo ruolo è magico, unico se si ha l'umiltà e la prontezza di scambiare (al momento giusto e riflettendo sugli obiettivi specifici) i ruoli tra docente e discente. Se è necessario è bene unire sempre l'aspetto utilitaristico (a che cosa serve?) con quello estetico (capirne o anche solo apprezzarne la bellezza): perchè bisogna assicurare allo studente prima una conquista di significati e poi quella di un algoritmo di calcolo. Il significato di un processo è più importante del prodotto!
Il docente quando è in classe è da solo davanti ai suoi studenti, da solo ma con tutta la ricchezza del suo mondo, del suo pensiero, della sua passione, della sua esperienza, anche se non è mai troppa e non è mai una garanzia!
Forse sono un po' passionale e romantica, ma io ci credo ancora!
Ma se ci credo io, possono crederci anche e soprattutto gli studenti ai quali ho *l'onore di insegnare*!

Liliana Curcio

dipartimento e della docente responsabile Lucia Beretta si tiene nei locali del dipartimento a Povo (TN) la prima mostra esterna alla scuola del lavoro del *Laboratorio dei modelli*.
L'Istituto, sempre attento ai temi emergenti quali quello della comunicazione audiovisiva e multimediale e della necessaria relativa formazione musciale/sonora, sperimenta un corso opzionale di *soundesign*, che riscuote successo tra gli allievi. Serrone della Villa Reale, dicembre 1994: «*ISA passato e futuro. Creativi in mostra*» esposizione di lavori svolti dagli studenti che sintetizzano e illustrano i diversi percorsi della sperimentazione didattica.
Vengono esposte, parallelamente, anche opere e lavori dei docenti presenti e passati. Accompagnano la mostra eventi musicali gratuiti aperti al pubblico (concerti di musica barocca nella Cappella della Villa e di musica jazz al teatrino con Franco D'Andrea) e dibattiti con politici, amministratori, artisti. L'esposizione intende testimoniare il ruolo che l'ISA ha avuto nel corso di circa un trentennio di attività nel campo della progettazione della comunicazione visiva, del design del prodotto e dell'ambiente, mentre le attività a corollario intendono sottolineare il ruolo culturale propulsivo che la scuola può avere nel suo dialogo con il territorio.
Inizia sul territorio monzese l'attività di *Passaggio in rete* rivolto a promuovere il successo formativo e a favorire l'integrazione e i passaggi fra ordini scolastici dalla scuola materna alle scuole superiori. All'interno di questa partecipazione il primo progetto *SeT* diventa un'opportunità di lavoro didattico integrato fra ordini di scuola. L'attività di Passaggio in rete continuerà sino al 2000.
Il Progetto Set negli anni successivi proseguirà con la partecipazione dell'Istituto a tutte le successive edizioni.
1995. Si edita *Il creativo*. Periodico dell'istituto statale d'arte di Monza, anno scolastico 1995/96 numero 0.
Si tratta di un giornalino interno alla scuola destinato ad accogliere il contributo e la voce di tutti, su argomenti che spaziano dalla quotidianità della vita scolastica ai temi più vari di carattere sociale e culturale. Nell'aprile dello stesso anno viene organizzata la mostra didattica « *Esperienze di un laboratorio dei modelli*» in collaborazione con il *Laboratorio di ricerca sui materiali e i metodi per la didattica e la divulgazione della matematica* del Dipartimento di matematica dell'Università degli studi di Trento. La stessa mostra viene riproposta nel 1996 sia a Monza che a Milano.
1996. Seconda modifica alla sperimentazione didattica. I programmi didattici e le motivazioni generali delle variazioni apportate confluiscono in una pubblicazione definita abitualmente «*Libronuovo*». I punti principali dell'innovazione attengono ad una riorganizzazione del biennio, attraverso la ridefinizione delle discipline di progettazione e dei laboratori. Per quanto riguarda il triennio si attua una ridefinizione dei programmi disciplinari e si mette in campo l'ipotesi di possibili approfondi-

menti opzionali.
Mostra didattica a Milano "*Esperienze di un laboratorio dei modelli*", al Foyer dell'Aula Magna Università Bocconi, in occasione del convegno di aggiornamento nazionale rivolto a docenti e studiosi di matematica.
Sempre a marzo a Monza, mostra allo spazio espositivo Ex- poste piazza Trento e Trieste: performance svolta nell'ambito della manifestazione della *Settimana della cultura scientifica e tecnologica organizzata dal MURST*.
Contemporaneamente nell'aula magna della scuola vengono organizzate tre conferenze con approfondimenti di temi interdisciplinari sui rapporti tra linguaggi logico e comunicativo-espressivo e la cultura del progetto, struttura essenziale del nuovo modello sperimentale.
L'Istituto d'Arte è ideatore di *Monza'96*. progetto sperimentale legato alla materia di Educazione Fisica, che ottiene notevole successo e crescita sia sul territorio che come progetto pilota a livello nazionale. Lo scopo del progetto è quello di offrire in orario extracurricolare una maggior offerta formativa dal punto di vista della pratica motoria e dell'educazione al perseguimento del benessere psicofisico.
1997. In occasione della mostra «Scienziate d'occidente, due secoli di storia» al Foyer dell'aula magna dell' Università Bocconi di Milano, organizzata da un comitato scientifico comprendente docenti dell'Università Bocconi, l'ISA cura l'allestimento e l'immagine coordinata della mostra oltre ad esporre alcuni modelli della *Versiera* di G. Agnesi.
1998. Mostra didattica «*Di tutti i colori, bianco & nero*» realizzata prima presso la Sala Pasolini Muggiò e poi allo Spazio Hajech del Liceo Artistico di Brera , via Hajech, Milano.
In occasione della mostra «*Simmetria: giochi di specchi*» presso l'Aula C del Dipartimento di Matematica dell'Università degli studi di Milano, curata dalla Professoressa M. Dedò docente del Dipartimento stesso, il *Laboratorio dei modelli* dell'Istituto statale d'arte cura la progettazione e la realizzazione di tre grandi caleidoscopi relativi ai gruppi di simmetria nello spazio.
Nel settembre dello stesso anno, alla scuola viene data la possibilità di occupare uno Stand presso la «*53a MIA, mostra internazionale dell'arredamento*».
1999. Consulenza al Dipartimento di Matematica dell'Università degli studi di Milano per la progettazione di uno spazio espositivo permanente all'interno del dipartimento, dove poter ospitare una collezione permanente di materiali didattici e allestire mostre temporanee.
Inizia la partecipazione della scuola al progetto: «Scienza under 18» presso il Museo della Scienza e della Tecnica di Milano. La collaborazione della scuola al progetto è ancora attiva, soprattutto in questi ultimi anni con la nascita della sezione «*Scienza under 18 Monza-Brianza*».
Realizzazione, in occasione della mostra «*LibrinVilla*» Villa Reale di Monza, del libro dal titolo *Cinque poesie visive*.

Il nostro DNA. L'Isia di Monza

Nel rapporto con l'Umanitaria, attraverso Biennali, Triennali e tensioni ricorrenti nascono grafica e design in Italia

La sede dell'Isia

L'Isia di Monza (1922-1943) costituisce, assieme alla *Scuola del libro dell'Umanitaria*, l'unica esperienza italiana che nei decenni del regime fascista si rivela, pur con alcune differenze non irrilevanti, affine ai movimenti/scuole europee sinora descritti, come dimostra il capitolo introduttivo di Rossana Bossaglia in *Isia di Monza. Una scuola d'arte europea* (edizioni Pro Monza, 1986. Ripercorrerne la storia attraverso questo testo consente di constatare anche singolari persistenze, contraddizioni e tensioni che perdurono tutt'oggi sotto altra veste.
Scrive infatti la Bossaglia: «*Nell'immediato primo dopoguerra, la Villa Reale di Monza fu ceduta dalla Corona allo Stato; venne allora istituito un comitato che ne studiasse l'utilizzo publico più opportuno; le prime proposte non erano orientate ad un uso scolastico... Ma, con decreto del 30 aprile 1920 la villa era assegnata ad un Consorzio (i Comuni di Milano e di Monza e la società Umanitaria)..*» e questa presenza basta, di per sè, a sottolinearne i possibili usi, dato il carattere della Umanitaria stessa, con la quale l'Isia ebbe spesso, poi, in comune direttori e/o docenti e persino corsi. Queste ipotesi di utilizzo collidevano però con altre: gli artigiani locali volevano sostanzialmente una scuola professionale e le tendenze dominanti negli ambiti amministrativi e intellettuali più orientati all'Europa percepivano come ristretta la dimensione localistica che ritenevano connaturata a Monza. Osimo, presidente dell'Umanitaria e discepolo di Moisè Loria, sottolineava anche l'opportunità di saldare funzione museale dell'edificio e dei suoi arredi e scuola in un unico fattore educante. Secondo Marangoni, invece, cofondatore delle Biennali/ Triennali, la Villa avrebbe dovuto servire soprattutto per esposizioni periodiche di Arti figurative.
A ben vedere si tratta di un coacervo di propositi, spesso occasionalmente mediati, che tuttavia non consentirono mai all'Isia di competere compiutamente con le scuole straniere cui faceva rifarimento e dalle quali, a volte, le arrivavano docenti o collaboratori. Lo *Statuto del consorzio*, del 14 luglio 1920, tenta in fondo un mix di tutte queste esigenze, peraltro teoricamente tutt'altro che incompatibili, visto che - almeno sulla carta - sono state messe alla base anche- dell'attuale concorso internazionale per l'utilizzo di Villa reale. Originariamente, comunque. la Villa fusemplicemente sede di attività espositive e solo successivamente diventò una scuola, affiancata da un convitto, la cui denominazione fu quella di *Università*

C. Nivola, manifesto per l'Olivetti Studio 42,1937

M. Nizzoli, Olivetti Lexicon 80.

M. Nizzoli. Manifesto per Campari, 1926.

(segue a pag.34)

(segue da pag.33)

delle arti decorative (inaugurata nel 1922), che solo nel 1929, su spinta ministeriale, si tramutò in *Istituto superiore d'arte decorativa e industriale* (1929).
Il manifesto di invito all'inaugurazione faceva esplicito riferimento alle intenzioni morrissiane e Ugo Oietti, nella sua orazione sembra citare direttamente - oltre che il Werkbund - il *Manifesto* di Gropius, soprattutto laddove afferma che ogni artista deve conoscere i materiali, la cui esperienza è il viatico necessario per approdare, passando per il mestiere, anche alle forme d'arte più elevate.
Ordinamenti, strutture e laboratori della scuola sono variati nel tempo, sotto la spinta di contingenze diverse, tuttavia gli insegnamenti più rilevanti erano quello del *Ferro battuto* (Mazzucotelli), *Ebanisteria Decorazione pittorica*, *Plastica decorativa* (Martini, Marini), Ceramica, Grafica e pubblicità (Marcello Nizzoli e Costantino Nivola), *Orafi e argentieri*, Architettura e critica d'arte (Pagano, Persico, Pica). Nizzoli, che già aveva collaborato come grafico con Campari darà successivamente, lavorando con Olivetti, un contributo decisivo allo sviluppo del disegno industriale, delineando il designer come *«un collaboratore che in fabbrica deve poter discutere con i tecnici la possibilità di modificare l'oggetto per migliorarne la forma»*.
Le tensioni sulla finalità formativa da raggiungere rimasero però sempre presenti all'Isia, ma ebbe modo di farsi sentire anche l'influsso esercitato dalla comparsa dei primi gruppi razionalisti milanesi, più saldamente collegati al contesto internazionale che non gli ambienti monzesi. Nel 1929 il nome Isia, che come abbiamo visto era già comparso, divenne infine ufficiale, e la concorrenza tra Biennale e Tiennale si tradusse in una sorta di contrapposizione/attrazione tra Milano/Monza. Nella scuola - che aveva circa 100 allievi iscritti (al Bauhaus avevano oscillato quasi sempre tra 100 e 200) - si introdussero anche corsi liberi, aperti a chiunque fosse interessato. Tuttavia gli orientamenti culturali sostanziali, più che al razionalismo internazionale, continuavano a restare vicine alla concezione artigiana e non alla vera serialità del prodotto. Sempre in una osservazione della Bossaglia, è Elio Palazzo, direttore della Umanitaria nel 1932 a cercare un allargamento di questa ottica, tutto sommato ancora ristretta, verso orizzonti europei, rappresentati anche nelle riviste *Domus* e, soprattutto, *Casabella*.
Avanzò anche un progetto di razionalizzazione dell'Isia mirato proprio a riallinearlo maggiormente a questo contesto internazionale, riducendo le sezioni eliminandone alcune (intaglio lineo e tessitura) ritenute troppo artigianali e invecchiate.
Tuttavia, sino alla chiusura dei corsi avvenuta nel 1943, il respiro europeo della scuola rimase prevalentemente nelle intenzioni e nelle aspirazioni.
Le ragioni di questa insufficienza sembrano esser due: la Bossaglia ne indica una nella incapacità della scuola di superare la frammentazione degli insegnamenti e sviluppare, come altre in Europa (lo stesso Werkbund) un progetto davvero unitario. Infatti, se si guarda ai prodotti elaborati dall'Isia, si mescolano in abbondanza tendenze molto eterogenee e serialità e unicità restano un contrasto irrrisolto, con una netta prevalenza - ancora - della seconda caratteristica. Anty Pansera, nel suo *Atlante del design*, (ed. Fabbri,1980) individua però, oltre ai limiti culturali, ambientali, organizzativi una ragione strutturale: sarà solo negli anni cinquanta/sessanta che l'Italia, anche attraverso l'industrializzazione crescente e l'invenzione delle materie plastiche, supererà il divario tecnologico che la separa dall'Europa, consentendo al design e alla comunicazione visiva legata al prodotto seriale e alla grande azienda un vero e proprio salto qualitativo. Ancora dal testo della Bossaglia risulta che, nel 1947, Riccardo Bauer, poi presidente della Umanitaria, scrive al sindaco di Milano per riproporre la questione dell'Isia: ma a Monza le autorità amministrative già si preoccupano d'altro, e precisamente dei costi di conservazione dei materiali didattici depositati in Villa.
Il consorzio che aveva dato vita all'Isia viene sciolto nel 1958 e, fino alla nascita dell'Isa, l'ala che aveva ospitato la storica scuola, così come tutta quanta Villa reale, resta nel più totale abbandono.

Nelle foto, dall'alto in basso: G. Ponti, sedia 1938
G. Pagano,sedia 1942. G. Pagano, G. Ponti, treno 1930

2000. In occasione della mostra «*Simmetria: giochi di specchi*» spazio espositivo permanente del Dipartimento di Matematica dell'Università degli studi di Milano, l'Istituto collabora alla progettazione dell'immagine coordinata della mostra e di parte del materiale espositivo. Un ex alunno, particolarmente qualificato, indicato dalla scuola, ha realizzato inoltre tutti i modelli e gli strumenti esposti.
L'Istituto attua, insieme all'Istituto tecnico Torricelli di Milano, al Politecnico di Milano (facoltà di industrial design), al centro di formazione professionale ENFAP, all'API e all' Assolute, *il corso postdiploma IFTS di Illuminotecnica* della durata di due anni. Dello stesso corso l'Istituto progetta l'immagine coordinata e la promozione.
Il 1 aprile dello stesso anno all'interno dell'Istituto si realizza la prima «Festa degli ex studenti», alla quale vengono invitati - anche medianti comunicati radio - tutti coloro che si sono diplomati presso il nostro Istituto. L'incontro è un'occasione per ripercorrere e ricordare insieme gli anni della formazione e conoscere il percorso professionale di molti ex-studenti (ne sono intervenuti circa 700, a testimonianza di un solido legame con l'istituto).
Istallazione di un *Totem multimediale informativo e interattivo destinato all'orientamento* verso l'Isa presso i chiostri dell'Umanitaria, nell'ambito della manifestazione «*Aperto*» nel quadro del Salone del Mobile di Milano.
Istallazione, nel maggio dello stesso anno, della sola struttura portante del Totem multimediale corredata di nota informativa nell'atrio del Museo della Scienza e della Tecnica di Milano in occasione della edizione annuale di «Scienza under 18».
Mostra didattica, su invito dell'arch. Kim Williams organizzatrice del convegno internazionale di studi sulla relazione tra matematica e architettura *NEXUS*, a Ferrara presso il *MUSARC* (Museo Nazionale di Architettura) dal titolo «*Esperienze di un laboratorio dei modelli 2*». La mostra allestita in concomitanza con il convegno, si è protratta fino al mese di settembre su richiesta dell'assessorato alla cultura del Comune di Ferrara.
La mostra didattica viene riproposta nello stesso anno presso l'Arengario di Monza.
L'istituto inizia una collaborazione con il Comune di Monza attivando laboratori di illustrazione rivolti ai bambini del primo ciclo di scuola all'interno della manifestazione monzese «*percorso tra parole e immagini*».
Prende avvio il progetto *ISA per il territorio*, nato sull'esperienza degli anni '90 nei quali la presenza di un distacco totale ha permesso la strutturazione di tutta una serie di attività rivolte agli studenti e al territorio, che con il nuovo progetto si diversifica nelle aree delle nuove tecnologie e nell'area socio-psicologica allo scopo di potenziare le competenze degli allievi nell'utilizzo dell'informatica e di sostenere l'acquisizione della consapevolezza rispetto le proprie specificità e le proprie scelte future in un'ottica di autorientamento. Questo progetto viene ripro-

Com'è cambiata l'educazione fisica.

Ovvero: l'importanza di costruire/mantenere nel tempo l'equilibrio psicomotorio.

Le nuove scoperte e le più approfondite basi scientifiche che danno corpo alle scienze motorie, conferiscono all'educazione fisica un ruolo significativo e definito nel processo educativo dei giovani. Nell'individuo interagiscono sinergicamente 3 aree (motoria, affettiva e cognitiva), nessuna é più importante, in quanto ognuna apporta elementi peculiari che ne determinano l'efficacia, ma se carente provoca squilibri nella gestione delle altre. L'educazione fisica ha come sua specificità l'ambito motorio che rappresenta la parte funzionale della persona: attraverso il corpo, infatti, passano tutte le informazioni per operare nel mondo, creare relazioni, agire e organizzare la vita.

L'educazione fisica - nel quadro generale dell'educazione della persona - assume quindi un ruolo essenziale, e il suo apporto sul piano educativo-istruttivo è importante in quanto unica disciplina che interviene in modo ampio e globale sulle tre aree citate. Nella nostra scuola l'educazione fisica ha subito un sostanziale mutamento: la nostra materia non è più vista solo come «addestramento sportivo» o «momento di svago», ma come disciplina che, a pieno titolo, contribuisce al processo educativo della scuola. Il cambiamento non è stato facile, poichè ha significato la necessità per per tutti i docenti di vedere l'educazione fisica come educazione e non come semplice istruzione. Quanto ai docenti d'educazione fisica, molta attenzione è stata data all'acquisizione di stili di vita corretti (consoni ad un armonico sviluppo in previsione di una sana vita futura) e al potenziamento della componente psicologica, per rafforzare regole di vita che vengono trasmesse anche dalla famiglia e dalla società (lealtà, correttezza, sana competizione). Abbiamo perciò affiancato all'attività motoria vera e propria supporti tecnici adeguati alle tappe di crescita adottando, dal 3° anno, un libro di testo che potesse ampliare le scarse conoscenze scientifiche dei nostri studenti su questo tema. Un cambiamento sostanziale è avvenuto poi con l'introduzione della nostra materia nell'ambito dell'esame di stato finale, fatto che ha dato impulso positivo alla nostra disciplina (che si è fatta «conoscere» anche dagli esterni) e tenuto desta l'attenzione degli studenti, che altrimenti tendevano a trascurarla. Se è vero, e lo è, che la crescita è legata alla conoscenza, e la conoscenza è anche sperimentare nuove e stimolanti opportunità, la nostra materia sicuramente ha pienamente assolto ai propri compiti. E' stata infatti ampliata l'offerta formativa ed educativa per i nostri studenti con molteplici proposte di attività motorie diversificate e interessanti, in orario curriculare o extra, nel nostro pieno convincimento che l'attività sportiva e motoria sia anche fenomeno culturale, legato al contesto sociale in cui si muovono i giovani. Proporre agli studenti più attività che stimolino la loro voglia di conoscere, di conoscersi, di provare, costituisce un momento di crescita e di ricercadell' autonomia. Non è cambiata invece la logistica della nostra materia che ci vede ancora «staccati» dal corpo centrale della scuola. Quale futuro possiamo invece ipotizzare per l'educazione fisica che, con la riforma Moratti, vede le nostre ore dimezzate drasticamente? Forse insufficiente a soddisfare gli obiettivi. La provenienza dei nostri studenti è infatti molto variegata e differenziata, diverse sono le esperienze motorie vissute: ciò che li accomuna è la scarsa consapevolezza del proprio «io» motorio e corporeo, superficiale e apparentemente scarsa è l'educazione alla salute, al movimento vissuto come parte integrante della vita quotidiana. Solo una piccola percentuale di studenti pratica attività sportiva extra-scolastica (soprattutto calcio per la componente maschile, e pallavolo e/o danza per quella femminile) e gli impegni scolastici , l'impigrimento e l'orientamento verso altre attività portano all'abbandono della pratica sportiva nella quasi totalità dei casi. I nostri studenti nei primi anni di corso sono generalmente poco attenti alle problematiche legate ad uno stile di vita più sano, tendenzialmente si presentano sovrappeso e sono poco motivati e stimolati nei confronti della nostra disciplina dato anche il momento di crescita e di passaggio dalla fanciullezza all'età adulta. Tutto apparentemente è poco importante per loro, men che meno l'aspetto motorio, soprattutto se sono richiesti impegno, attenzione e motivazione e non solo «divertimento». Inizialmente la nostra disciplina è spesso «subita» più che «vissuta» da protagonisti e ciò rende poco incisivo il nostro agire. La situazione si evolve positivamente nel corso degli anni quando si assiste al cambiamento degli studenti che, da soggetti disimpegnati e superficiali, diventano più consapevoli della propria fisicità e attenti alle problematiche legate alla sfera motoria. Resta comunque, ma riteniamo sia un problema sociale e generazionale, una pigrizia di fondo che a volte rende più difficile e meno efficace il nostro agire. Per i nostri allievi, come per una grande fascia della popolazione, è difficile metabolizzare il concetto che una corretta e ben strutturata attività motoria sia mezzo fondamentale per poter essere più efficienti e adeguati all'agire di oggi; e che essa sia, anche e soprattutto, strumento insostituibile per un'azione di prevenzione e per un sensibile miglioramento della qualità della vita. Questo è il messaggio che diamo ai nostri studenti: da una parte conoscenza dell'io motorio, dall'altra amore nei confronti del movimento e consapevolezza del suo ruolo nella nostra vita soprattutto dopo l'esperienza scolastica, quando le scelte non sono più «pilotate» ma sono compiute in piena autonomia.

Laura Cottini, Laura Gatti,
Lorenzo Locati, Cristina Mambretti

posto anche nell'anno successivo.

2001. *Il pensiero visivo. Dalla progettazione alla produzione nelle scuole ad indirizzo artistico.* Convegno organizzato interamente dall'Istituto statale d'arte e svoltosi presso il Teatrino della Villa Reale di Monza il 15, 16 e 17 marzo 2001. Alle tre giornate dei lavori partecipano 47 scuole, tra le quali 22 di indirizzo artistico: Licei artistici, Istituti d'arte, Conservatori musicali, I.S.I.A. e Accademie di belle Arti. Oltre a numerosi esperti di fama nazionale e internazionale, ad amministratori, politici, studiosi, professionisti e ricercatori hanno partecipato ai lavori anche numerosi docenti di ogni ciclo di istruzione, dalle Scuole materne all'università.

Esposizione alla Fondazione Bandiera di Busto Arsizio della mostra «*Il laboratorio dei Modelli 2*» dalla geometria alla forma tridimensionale.

Continua la collaborazione con il comune di Monza per la realizzazione dei laboratori di illustrazione rivolti ai bambini del primo ciclo di scuola all'interno della manifestazione monzese «*Percorso tra parole e immagini*».

2002. Presso il teatrino della Villa Reale di Monza la scuola, in collaborazione con le altre scuole ad indirizzo artistico del territorio, l'istituto organizza un convegno dal titolo: *Creatività e progetto. Una riflessione sulle prospettive dell'istruzione artistica.*

Primo incontro pubblico delle scuole artistiche statali e parificate della Lombardia. Nel contesto del convegno nasce «*Arteinrete*», portale dell'Istruzione artistica della Lombardia.

Nell'ottobre dello stesso anno la scuola pubblica gli atti del convegno con il titolo: «*Il pensiero visivo*» dalla progettazione alla produzione nelle scuole ad indirizzo artistico.

Il volume raccoglie tutte le relazioni presentate al convegno: *Il pensiero visivo dalla progettazione alle produzione nelle scuole ad indirizzo artistico*, che si è svolto nei giorni 15, 16 e 17 marzo 2001, presso il Teatrino della Villa Reale di Monza.

Continua la collaborazione con il Comune di Monza per la realizzazione dei laboratori di illustrazione rivolti ai bambini del primo ciclo di scuola all'interno della manifestazione monzese «percorso tra parole e immagini».

La sezione di comunicazione visiva progetta l'immagine coordinata della manifestazione «*Scienza under 18 Monza e Brianza*».

L'Istituto partecipa al progetto organizzato dal Comune di Monza Multimisura *ORIENT-azioni* con fondi erogati dal Fondo Sociale Europeo con attività per gli studenti in merito a: orientare a scelte consapevoli, prerequisiti ad una professione: visite guidate agli impianti produttivi, tirocini post-diploma per orientamento alla professione.

2003. Realizzazione degli stampati per «*Scienza under 18*» e partecipazione della scuola come espositori presso il chiostro della Scuola Confalonieri, Monza.

Fiera del Libro di Torino: l'Istituto partecipa al concorso relativo all'image concept della campagna «*I colori e la letteratura*» e

WWW.Isamonza.it

«Veniamo noi con questa mia...» (Totò).

Pressato (rivolgendosi a Beltrame): «Giovanotto! Carta, calamaio e penna , su... avanti, scriviamo! Dunque... Hai scritto *dunque*?».
Beltrame: «Eh, un momento no?».
Chinnici: «E comincia su!».
Pressato: «Mamma! ...Mamma!!».
Beltrame: «Dove sta?».
Chinnici: «Chi?».
Beltrame: « La Mamma!».
Pressato: «Quale Mamma?».
Chinnici: «Hai detto: Mamma!»
Pressato (che si riferisce all'intestazione della lettera): «E' entrata, la Mamma?».
Chinnici: «E che ne so?».
Pressato (ridetta): « Mamma!».
Beltrame (sta mettendo la carta ma crede sia arrivata la Mamma): «Avanti!».
Presssato: «Animale! *Mamma* è l'intestazione autografa! Della lettera! Oh! *Mamma*...».
Beltrame butta via il foglio e ricomincia .
Pressato: «E perchè... non era buona quella Mamma lì?...Mamma, veniamo... veniamo noi... con questa mia adirvi».
Chinnici (corregge) «...con questa mia *a dirvi*».
Pressato (stizzito): «*Adirvi*... *Addirvi*, una parola! Addirvi che...».
Beltrame (scrive): «che...».
Chinnici: «Che?».
Pressato: (meditabondo) «Che...».
Beltrame: (in attesa): «Che...».
Chinnici (impaziente e urlando): «Che???»
Pressato (sobbalzando): «che è!?».
Beltrame (riferendosi al numero dei *che*): «Uno? Quanti?».
Pressato (non capisce): «Uno che?»
Chinnici (risoluto): «*Uno*, che!»
Pressato (riprende a dettare): «Che scusate se sono poche... Ma *uno* euro che vi mandiamo, punto e virgola, a noi ci fanno comodo, specie che quest'anno, una parola, *questanno* c'è stato una grande moria dei computer e dei telefoni».
Beltrame (scrive e sillaba): «… una grande…».
Pressato: «Come voi ben sapete. Punto!».
Chinnici (toglie l'esclamativo): «Punto».
Pressato (irritato): «*Due* punti!».
Beltrame (scrive e sillaba): «...due punti...».
Pressato: « Ma sì... fai vedere che abbondiamo... *abbundandis in abbundandum*.
Questa moneta servono... questa moneta servono... questa moneta servono a che voi vi consolate.. Aoh... scrivi presto!»
Beltrame: « ...con insalate...».
Chinnici (spazientito): «Che voi vi consolate!!».
Beltrame: «... ah, avevo capito con *l'insalata*...».
Pressato: (si tocca con l'indice la testa): «E non mi far perdere il filo che ce l'ho tutta qui!... Dai dispiacere ... dai dispiacere *che avreta*... che avreta?... che avreta!! Eh già, è femmina... è femminile... che avreta perché... perché?».
Beltrame: «Non so...»
Chinnici: «Perché che cosa?»
Pressato: «Dai dispiacere che avreta perché!!! È aggettivo qualificativo no?».
Beltrame (si tira fuori dal problema): «Ah, io scrivo...»
Pressato: «Perché dovreta guardare il nostro sito che gli autori che siamo noi medesimo di persona... Ma che stai facendo una faticata? S'asciuga pure il sudore, s'asciuga...!».
Beltrame si deterge la fronte.
Pressato: «Che siamo noi medesimo di persona... vi mandano questo, perché collegarsi al sito costa... ma si deve spendere...».
Chinnici (dubbioso): «... spendere?...».
Pressato (categorico): «Spendere!!! Punto, punto e virgola. Punto e un punto e virgola!».
Chinnici: «Troppa roba!».
Pressato (da uomo di mondo): « Ah, lascia fare! Che poi dicono che *noi siamo dei laboratori*... che *in cultura* siamo tirati... Salutandovi indistintamente ... indistintamente ... la Commissione Web, che siamo noi... Apri *una parente* e dici: *che siamo noi*! Hai aperto la parente?
Beltrame annuisce.
Pressato (visibilmente soddisfatto): «Ecco fatto. Chiudila!».
Poi guarda Chinnici e Beltrame con aria interrogativa, quasi di sfida « Volete aggiungere qualcosa?».
Chinnici: «Un *senza nulla a pretendere* non c'è?».
Pressato (con tono tranciante): «No, non c'è! Già ci costa un euro. Un euro per connettersi e far una visita al sito basta e avanza...E abbiamo anche speso parecchio in punteggiatura».

Nota
Libera ma fedele interpretazione da «*Totò, Peppino e la malafemmina*».
Ogni riferimento a personaggi e vicende reali è del tutto casuale.
L'idea nasce da due considerazioni:
- il fatto che «*Veniamo noi con questa mia*» è il titolo del file inviato dai responsabili del sito Web.
- il modo migliore di comprendere un sito articolato e ricco di informazioni e immagini come *www.isamonza.it* è visitarlo.

Ovviamente, non a tutti coloro che lo faranno sarà elargito un euro come contributo per la connessione.

ottiene il 1° premio. Poi l'agenzia *Fabrica* ha costruito la campagna pubblicitaria in base al concept progettato dagli studenti della classe vincitrice.
Concorso Panathlon: serie di tre manifesti tematici «*I disabili e lo sport*», 1° premio. L'Istituto partecipa da più anni a tutte le iniziative del Panathlon curando il Visual delle campagne di comunicazione.
Partecipazione al concorso della fondazione Massimo Brigatti dell'associazione industriali Monza e Brianza «*Villa Reale di Monza: quale futuro?*, quarto premio.
La scuola partecipa al concorso Assotec-Progetto Scifi : «*I giovani e l'energia per il futuro*» e realizza il sito web «*H2. Il futuro in gioco*» ,con la collaborazione dei docenti di progettazione, fotocinematografia e chimica della classe partecipante, e vince il primo premio. L'Istituto partecipa alla realizzazione del sito «*Artinrete - portale dell'Istruzione Artistica Lombarda*». Continua la collaborazione con il comune di Monza per la realizzazione dei laboratori di illustrazione rivolti ai bambini del primo ciclo di scuola all'interno della manifestazione monzese «percorso tra parole e immagini». Continua anche la collaborazione della sezione di comunicazione visiva con la manifestazione «*Scienza under 18 Monza e Brianza*».
2004. Nel marzo 2004 l'Istituto ottiene la certificazione secondo la Norma UNI EN ISO 9001:2000. Convegno «*Educare con l'arte*» *Istruzione, formazione lavoro*, presso il Serrone e sala Bellini della Villa Reale di Monza. Una giornata di studio, con tavole rotonde e una mostra sulle opere e l'attività didattica di un gruppo di docenti dell'Istituto. In questo convegno è stata presentata una proposta riguardante la creazione di un *Polo formativo integrato per l'area artistica a Monza* in stretta connessione con le dinamiche territoriali di Monza e Brianza. Parallelamente al convegno, *Mostra di opere o elaborati didattici* di A,G, Fronzoni, U. La Pietra, A.Marcolli, R. Oreficie N. Silvestrini. N. Valentini.
Illuminazioneduemilaquattro, esposizione di progetti e modelli di lampade da tavolo e da sospensione realizzati da allievi del biennio propedeutico e del triennio dell'indirizzo design, nell'ambito delle attività del laboratorio di modellistica presso la «Sala Dive Luminose» di Caprotti Luce, Monza.
L'Istituto, su invito della circoscrizione 5 del comune di Monza, *progetta la ristrutturazione dei giardini della scuola materna e dell'asilo nido* della zona Cazzaniga di Monza.
Manifestazioni di «*1923-1930 Monza verso le unità delle arti*», l'Istituto realizza una serie di modelli di padiglioni di architetture che venivano realizzate dentro i giardini reali, il catalogo della mostra e i giocattoli di Fortunato Depero del 1927. Progetta, anche, l'allestimento della mostra presso L'Arengario in collaborazione con il Comune di Monza.
Continua la collaborazione con il comune di Monza per la realizzazione dei laboratori di illustrazione rivolti ai bambini del primo ciclo di scuola all'interno della manifestazione monzese *Percorso tra parole e immagini*.

Il nostro DNA. Dal dopoguerra a oggi

Tra razionalismo, postmodernità, identità fluide.

Seguire i movimenti in Italia nel dopoguerra richiederebbe molto spazio: ci limitiamo quindi a richiamare che il cambiamento più importante che avviene nel dopoguerra consiste, in campo comunicativo, nel definitivo passaggio del concetto di *progetto e comunicazione* a una dimensione più vasta e organica. Heinz Waibl, allievo di Max Huber, così descrive il clima di quegli anni, in occasione di una cerimonia all' Umanitaria: «Sarà proprio l'esodo (*causato dal nazismo, ndr*) di alcuni maestri verso la Svizzera, l'Inghilterra, gli Stati Uniti a favorire la diffusione mondiale di una grande scuola. Anche la grafica italiana sente l'influsso di questa migrazione (...) attraverso quel crocevia internazionale rappresentato dalla città di Milano (...) nell'immediato dopoguerra, dai banchi del liceo artistico facevamo rapide sortite negli studi di affermati architetti come Rogers, i famosi BBPR, Castiglioni, Albini... *Ci siamo immaginati un mestiere, non essendoci scuole...* Non fu un'operazione facile (...) per fortuna ci venne in aiuto Albe Steiner» (www.umanitaria.it). Dichiara proprio Steiner che, attraverso la sua attività professionale di grafico e designer, si è « reso conto che era impossibile che le nuove generazioni si preparassero (*senza scuole, ndr*) ad una professione che aveva *sempre più settori di intervento»* (A.Steiner, *Il mestiere di grafico*, Einaudi 1978). Così rinasce l*a Scuola del Libro,* mentre il mondo delle comunicazioni visive si andava - appunto - decisamente orientando verso l'immagine coordinata, con i lavori di Max Huber (Einaudi, La Rinascente, Eni, Montecatini, Rai, Nava, Olivetti, Esselunga) di Nizzoli (Olivetti), di Noorda (Pirelli) di Heinz Waibl, che collabora con aziende di altrettanto rilievo e dimensione. Molti di costoro, inoltre, sono anche docenti, per periodi più o meno lunghi, all'*Umanitaria* e alla *Scuola Politecnica di design* (fondata nel 1954 da Nino di Salvatore, pittore e scultore) dove insegnano o collaborano anche Bruno Munari, Gio Ponti, Pino Tovaglia, e - in tempi più recenti o attuali - Isao Hosoe, Rodolfo Bonetto, Roberto Sambonet, N. Silvestrini, Andrea Branzi. Quella scuola, soprattutto nei suoi primi decenni di vita, mantenne costantemente un riferimento al razionalismo moderno, al gestaltismo, alla grafica e al design funzionalisti di origine svizzera e europea. Con minor rilievo, almeno allora, si affianca alle scuole anche lo IED, istituto europeo di design (1962), che ha raggiunto oggi dimensioni e risonanza notevoli. Nel campo del design, nel dopoguerra, l'attività di alcuni industriali «illuminati» (uno per tutti: Giovanni Cassina) da un lato apre alle grandi firme storiche internazionali (Le Corbusier, Breuer, Aalto) e dall'altro da spazio alla creatività dei vecchi e nuovi architetti e designer italiani, agevolata ormai dalla disponibilità di nuovi materiali, tecnologie, produzioni. Si consolida così definitivamente il cosidetto *Italian style*, destinato a dilagare in altri settori nei quali il prodotto viene chiamato a incorporare dimensioni simboliche, componenti estetiche, pulsioni immaginarie oltre che esigenze funzionali. Cosa è successo? Che dopo il primo boom industriale, i consumi si sono logicamente orientati oltre i cosiddetti bisogni primari (l'abitazione, l'arredo, l'abbigliamento, i mezzi di locomozione) diventando indicatori di status, di appartenenze, marcatori di identità. La società postindustriale - negli anni Ottanta - imprime a questo processo la svolta definitiva, ben rappresentata dalla tendenza antirazionalista nel campo del design cui, ancora una volta, si accompagna anche una scuola: *Domus Academy (1982)*. Ne sono interpreti con Alessandro Mendini, che ha già insegnato anche a Vienna, una varietà di autori che rivendicano la necessità di liberare i linguaggi dai rigori strettamente funzionalisti.

L'invenzione creativa dapprima anticipa tendenze non ancora rivelate, poi si traduce progressivamente in inseguitrice delle tendenze in atto e generate da altro, nella loro rielaborazione, contaminazione, manipolazione. Al mercato globale, corrisponde una «babele» linguistica e merceologica, grazie ai nuovi sistemi produttivi flessibili *just in time* che producono, appunto, una flessibilizzazione e una globalizzazione anche dei linguaggi. E' a questo punto - a cavallo degli anni '80 - che esplode anche l'offerta formativa nel settore, fatta di decine di scuole di ogni tipologia. Milano continua ad esser definita capitale dell'*Italian Style*, non fosse altro che per le manifestazioni importanti che vi si svolgono (*Triennale, Salone del mobile*): in realtà, le strutture che sorreggono il fenomeno sono, per molti analisti, più deboli di quel che appaiono. Nella dialettica locale-globale, anche le comunicazioni visive, il design e l'architettura - cui dovrebbe esser dedicato un intero capitolo specifico per il carattere eminentemente spettacolare che va assumendo trasformandosi sempre più in evento - sono forse chiamate ad assumere e rivelare nuove funzioni, che vadano oltre *il luccichio* che se ne percepisce in superficie, in una contesa commerciale globale in cui il «valore aggiunto estetico» fa ancora differenza, così come la comunicazione, ma forse non basta più a definire l' «appetibilità» di un prodotto, la sua «desiderabilità».

In alto: Albe Steiner. In basso, Ettore Sottsass: libreria Carlton, 1981.

Continua la collaborazione della sezione di comunicazione visiva con la manifestazione *Scienza under 18 Monza e Brianza.*

L'Isa di Monza - con altri partner di rilievo quali il Politecnico di Milano, collegio architetti e ingegneri, ADI - Lombardia (Associazione Designer Italiani), Gruppo giovani imprenditori/Assindustria Monza e Brianza, Cooperativa sociale Spazio Giovani - viene chiamata dall'Ente Comunale a partecipare ad un tavolo di lavoro per la realizzazione dell'*Urban Center,* spazio dedicato ad attività culturali che sollecitino il dialogo tra l'istituzione e la cittadinanza, favorendo così la promozione partecipata dello sviluppo della città e del territorio brianteo.

«Emilio ricorda...», mostra in Aula magna delle esperienze professionali e didattiche di Emilio Frisia.

2005. Esposizione presso l'aula magna dell'Istituto del percorso didattico «*Dalle Forme naturali ai modelli*» attività realizzata con la collaborazione dei docenti di scienze, matematica, geometria descrittiva e laboratori di design e di comunicazione visiva.

Partecipazione al concorso «*Monza scuola 100 anni*» indetto da Rotary Monza: 2° premio.

Nasce la collaborazione tra l'Istituto statale d'arte e il centro diurno S.Pietro di Monza con il progetto «*Noi e gli altri: la cultura per il sociale*» volto a rendere partecipi e consapevoli gli studenti rispetto alle problematiche della terza età e alle possibili attività di volontariato ad essa rivolte.

Continua la collaborazione con il comune di Monza a *Percorso tra parole e immagini* e quella a *Scienza under 18 Monza e Brianza.* L'Istituto apre la propria Aula Magna a iniziative culturali esterne: *I corti,* proiezione di cortometraggi selezionati.

2006. L'Istituto partecipa a Genova al convegno «*Nexus - Matematica e architettura»,* giugno 2006 (lavori realizzati dalle classi dell'indirizzo di design); partecipa anche come espositore alla manifestazione e ne ha curato gli aspetti di comunicazione.

Scienza under 18 Monza e Brianza con l'attività dal titolo «*Superfici minime: le bolle di sapone*».

Partecipa al concorso per la realizzazione del logo per lo «*Sportello scuola volontariato*» di Monza. e organizza nell'Aula magna *Il volto scoperto,* mostra didattica aperta delle classi del biennio.

Collabora con il Comune di Monza (mostra di P. Sciola *Pietre sonore) e organizza un* ncontro con *Mario Canali* in occasione della personale allestita in diverse sedi cittadine.

Collabora con *Pop Harp,* manifestazione musicale cittadina e organizza i concerti in aula magna di *Vincenzo Zitello* e dell'*Accademia viscontea*.

Collabora con *Arcodonna*, associazione *FattoAdArte e Comune di Monza* per le manifestazioni sul lavoro artistico femminile. ospitando mostre e incontri in Aula Magna.. Partecipa alla *Campagna europea di comunicazione etica* di *Save the children,* che vede impegnate 3 scuole italiane tre inglesi e tre spagnole in un progetto comune di promozione della difesa dei diritti degli adolescenti.

C'è un futuro per l'Isa in Villa Reale?

Dal progetto vincitore del concorso indetto dalla Regione e dal Comune di Monza si direbbe di no, ma il sindaco dichiara che molte cose sono ancora da definire.

Sono stati esposti presso l'edificio del Serrone di Villa reale i progetti che hanno partecipato al concorso indetto per una sistemazione definitiva della Villa Reale. Quello vincitore non prevede un futuro per l'Isa nell'edificio del Piermarini, interpretando probabilmente in modo ancor più restrittivo le stesse indicazioni del bando di gara. Fermo restando la legittima interpretazione dei progettisti, suscita qualche perplessità l'impostazione degli input progettuali di fondo alla base del concorso. In questi la Villa viene accentuatamente interpretata come edificio di rappresentanza, forzandone così la connotazione simbolico-architettonica, che sicuramente è in buona parte riconducibile anche a questa dimensione ma non in modo esclusivo. Infatti c'è da chiedersi: un edificio, anche di grande prestigio come quello in questione, e pur abilmente rivisitato con le competenze tecniche evidenziate dai progettisti, può essere considerato seguendo la logica di un singolo aspetto prevalente su tutti quanti gli altri? E la dimensione storica? La sua complessità in quanto organismo funzionale articolato ed esteso? I legami con il parco ed i giardini? La relazione con la città di Monza? Sin dall'epoca in cui fu costruito, l'edificio si è sempre costituito come un *insieme di valori culturali* in grado di dialogare magistralmente con il territorio, a partire da quelli Neoclassici che mutuano dalla tradizione rinascimentale italiana un razionalismo di fondo, filo conduttore di un percorso dell'architettura che arriva a gran parte del Novecento e, per certi versi, all'epoca contemporanea. Lo sviluppo urbanistico di Monza ha portato Villa Reale prima a lambire il territorio urbano, per diventare poi- assieme all'imponente parco ottocentesco che la contiene - *un «unicum» spaziale ed ambientale al centro di un sistema territoriale di centri urbani che lo ingloba senza mai averlo assimilato completamente. Il problema della Villa Reale, oggi, è proprio quello di essere assieme al parco una risorsa sottutilizzata e che invece potrebbe essere uno dei poli culturali d'eccellenza per il territorio di riferimento che arriva fino a Milano in una logica di città metropolitana strutturata in base ai principi del policentrismo (dilatandosi poi anche a scala regionale e nazionale)* In una recente esercitazione didattica di una classe del V° anno dell'Isa, nel 2003, che partecipava al concorso indetto dalla Fondazione «Massimo Brigatti» dell'Associazione Industriali di Monza e Brianza, é stata definita l'ipotesi di una destinazione della Villa Reale quale *Polo culturale integrato incentrato su due funzioni portanti: quella Museale e quella dell'Istruzione e della Formazione secondaria e terziaria. L'imponente e prestigioso edificio si trasformava così, in questa visione, nella sede del Museo nazionale del Design e di un polo formativo costituito dall'Istituto d'arte, da un Liceo artistico e da corsi del Politecnico e dell'Accademia di Belle Arti, in una organizzazione che prevedeva inoltre la presenza delle aziende di settore con le loro organizzazioni di rappresentanza* Il progetto degli studenti prevedeva anche un'ipotesi di restituzione di funzionalità a tutti gli edifici del Parco (dal Mirabello e Mirabellino per arrivare a tutte le cascine).

Il baricentro qualitativo del design e delle comunicazione, fortemente accentratosi in questi decenni su Milano, si sarebbe così riavvicinato alle sue origine storiche implementandole nella dimensione rinnovata della Provincia di Monza e Brianza, territorio dove le aziende del settore mantengono tuttora le sedi produttive. *Non sarebbe un modo corretto per ricordarsi dell'Isia di Martini, Marini e Nizzoli, scuola artistica di importanza europea insediata in Villa Reale negli anni tra le due Guerre Mondiali? E per ricordarsi della Triennale di Milano che proprio nel parco di Monza, all' epoca dell'Isia iniziò le sue attività?*

Domenico Cavallo

Il Polo formativo integrato

Proposte per l'istruzione artistica a Monza

La necessità/opportunità di mettere in sinergia le risorse economiche ed umane dedicate alla formazione è sottolineata da tempo. L'Isa di Monza ha da diversi anni messo in campo la proposta di una struttura comprensiva e articolata, destinata a coprire l'offerta formativa di ambito artistico: il *Polo integrato* che, tra l'altro, trae origine dal progetto di Dipartimento formulato negli anni 70/80 (*vedi Autobiografia*) e si sostanzia già, in parte, con l'indirizzo liceale di recente attivato e con il corso postdiploma (IFTS) attivato anni addietro.

Il Polo integrato di istruzione artistica dovrebbe avere la seguente struttura:

- *corsi liceali* per il settore della conservazione e catalogazione dei beni culturali e per il settore figurativo.
- *corsi d'Istituto d'arte* per il settore della comunicazione visiva e del design, con possibile estensione ai campi della scenotecnica, del restauro, del cinema, della televisione e della multimedialità
- *corsi per la formazione professionale* riferiti all'ambito artistico riguardanti alcune figure intermedie dell'artigianato artistico, della editoria, della grafica, della fotografia ecc.
- *corsi di Accademia di Belle arti* in settori delle arti applicate e decorative.
- *corsi universitari di design* riguardanti in particolare i nuovi settori emergenti ad alto contenuto tecnologico, con specifico riferimento alla creazione di strutture laboratoriali per la sperimentazione di tecniche di produzione e di materiali innovativi.
- *corsi IFTS* (istruzione formazione tecnica superiore) riferiti alle figure professionali emergenti e *corsi post-diploma* o *liberi* di breve durata per esigenze di tipo formativo legate a specifiche figure professionali e alla *long life learning.*
- *un centro di ricerche didattiche*, d'intesa con le facoltà universitarie di scienze della comunicazione, di scienze dell'educazione e di scienze della formazione per la messa a punto di programmi didattici e formativi specifici per il settore artistico e creazione di una linea editoriale per le pubblicazioni del settore.
- *una struttura per centro studi* (convegni ed esposizioni permanenti e temporanee) aperta al mondo delle imprese e delle professioni legate ai settori della grafica, design, multimedialità ecc….
- *un comitato di coordinamento costituito* dai vari soggetti pubblici e privati interessati (scuola,università, accademia di belle arti, centri di formazione professionale, le associazioni di settore industriali. artigianali, professionali, sindacali, culturali…).

(Sintesi tratta dai documenti del convegno *Educare con l'arte,* organizzato dall'Isa di Monza nel maggio 2002).

La Moratti O.S.A, ma così non si fa una riforma

Gli Obiettivi specifici di apprendimento (O.S.A), elenchi enciclopedici, superficiali, ipertrofici e infarinature di nozioni, previsti per studenti spesso ipotetici, sostituiscono l'analisi contestuale dei percorsi culturali, didattici e professionali.

Differenze significative ignorate

I differenti indirizzi sviluppati nelle sperimentazioni assistite del Liceo artistico e la ricchezza di articolazioni sviluppata negli istituti d'arte, sovente in consonanza con i caratteri del territorio, vengono schiacciati in tre indirizzi, nei quali si dovrebbe insegnare un po' di tutto, un po' a caso, con indicazioni che, anziché indicare negli obiettivi competenze e capacità e individuare percorsi da svolgere all'uscita o possibili alternative professionali, elencano nozioni e capacità, come se una cultura potesse essere costituita di elenchi esaustivi e di infarinature complessive su tanti temi tra loro indipendenti. Due esempi: la *Storia dell'arte* non è proposta per temi e problemi culturali, da sviluppare e concatenare, per linguaggi legati a una visione del mondo, che insieme è culturale scientifica e filosofica, ma appare come un'esplicitazione meccanica di contenuti determinati dai fatti e dalle contingenze storiche, la cui rilevanza è stabilita in partenza dall'estensore dell'elenco, secondo una gerarchia vagamente alla moda. E ciò dimenticando che un semplice elenco di argomenti produce necessariamente una sensazione di incompletezza, approssimazione e superficialità può essere preso come indicazione generica da chi vuole un approfondimento o, al contrario, diventare un obiettivo irraggiungibile per chi voglia rispettarlo puntualmente. Se questo è vero per la Storia dell'arte, diventa drammatico per *le materie artistiche e progettuali* in cui vengono compressi spunti e prospettive dei diversi indirizzi e delle svariate competenze che si vogliono «concentrare» nei tre indirizzi superstiti. Si guardi in particolare lo strazio e la confusione a cui sono sottoposte le discipline scientifiche e persino la geometria. Ogni disciplina viaggia su un suo binario e non prevede interazioni o adattamenti, e infatti non è previsto alcuno strumento per favorire interazioni attraverso la flessibilità dell'orario/cattedra. E tuttavia, la definizione dei piani di studio come *Personalizzati*, introduce in questa normativa irrigidita una nota surrealista: si è costretti a chiedersi, infatti, se l'indicazione non solleciti surrettiziamente un'assoluta arbitrarietà, nell'applicazione concreta di quanto previsto teoricamente...

Discipline asettiche, non declinate nei diversi settori formativi

La straniata separatezza delle discipline risulta evidente anche nella definizione dei programmi di Lingua e letteratura italiana, di storia, e di Lingue straniere, laddove troviamo scritto testualmente «*Come per il liceo classico*» o «*Come per il liceo scientifico*». Così gli studenti del liceo artistico, che nel loro curriculum troveranno le ore di italiano (660) in quantità uguale a quelle svolte nel classico, affronteranno una serie di temi ipertrofica e asettica di cui risparmiamo al lettore l'elenco dettagliato (che va dalle origini latine dell'italiano e delle altre lingue neolatine, alla compresenza dei dialetti e alla componente greco-latina nei linguaggi settoriali; con il compito, altresì, di percepire storicità, socialità, mobilità e permeabilità dei sistemi linguistici e correlare l'evoluzione e l'uso della lingua ad altre conoscenze in campo letterario e storico-culturale generale, quali le innovazioni tecnologiche nel campo di comunicazioni, assetti sociali e politici, rapporti tra la dimensione nazionale e la dimensione sovranazionale della cultura moderna. Non trascurando, ovviamente, le letterature del Vicino Oriente, la Bibbia, i generi della letteratura greca e romana, l'apporto dei Germani e degli Arabi, la prospettiva storica nella quale si collocano le civiltà letterarie europee nel loro rapporto con l'antico, in modo da acquisire consapevolezza della varietà di componenti etniche, linguistiche e culturali nel territorio dell'Europa moderna e contemporanea).

Contenuti forse più adeguati a chi contemporaneamente segue cinque ore settimanali di Latino, e cinque di Greco. Non solo: troveremo che la *Storia* avrà programmi analoghi anche negli ultimi tre anni quando - per gli studenti dell'artistico- 297 ore complessive dovranno servire per affrontare sia Storia che Filosofia, mentre gli studenti del classico avranno in aggiunta a quelle ore, destinate alla storia, altre 297 ore (quindi tempi complessivamente doppi) destinate alla sola Filosofia. L'approssimazione di una simile operazione è già matematicamente evidente, ma si deve aggiungere, e sottolineare, che chiunque abbia insegnato sa perfettamente che sensibilità, atteggiamenti e attese degli studenti del Liceo artistico sono totalmente differenti, tanto che è stato necessario individuare strategie e oggetti di studio completamente diversi, adeguati a interagire con la specificità della situazione degli istituti artistici per ottenere partecipazione, attenzione e motivazioni sufficienti .

Lettere e arti: sono un intreccio, non una gerarchia

Gli Osa dimenticano che l'attività artistica si realizza attraverso *linguaggi che esprimono e comunicano un pensiero articolato e specifico*, i cui contenuti devono sì essere approfonditi anche sul piano letterario, ma cercando di avvicinare e analizzare attraverso una declinazione specifica la complessità e l'immediatezza della comunicazione artistica.

Il linguaggio letterario si deve, in altre parole, proporre come strumento per descrivere, almeno metaforicamente, il metodo attraverso il quale il linguaggio artistico affronta e conosce la realtà, secondo logiche percettive e costruttive diverse ma analoghe e certamente non inferiori o subordinate.

Le lettere e le arti si intrecciano in modo stretto e naturale nella storia della nostra civiltà, e solo in un modello meccanicamente idealistico possono essere così sordamente separate.

In particolare, nel settore dell'istruzione artistica il linguaggio verbale deve intrecciarsi con altri che hanno, nello stesso, valore altrettanto strutturante.

Da queste osservazioni discende ovviamente la constatazione dell'impossibilità di svolgere in licei diversi programmi pre-definiti come uguali. Se non si vuol pensare che siano state sciatteria o superficialità a indurre a queste surreali indicazioni (*Come per il liceo classico!!*) si può solo constatare che a prevalere è stata la volontà perentoria di omologare tutti gli indirizzi liceali.

Si scopre così un errore ben più grave, che riguarda l'intera filosofia della riforma.

Per quanto concerne il secondo ciclo, infatti, la riforma si costituisce essenzialmente come un ritocco dei quadri orari (con riduzione della quantità di tempo scuola, ritorno ad antiche articolazioni, persino aumento improvvido e irrealistico del numero delle discipline) e i miglioramenti auspicati sono affidati, in ultima istanza, *al taumaturgico cambio di nome degli istituti trasformati in licei*.

Gli Osa come parametri di valutazione: ma i supporti al miglioramento?

La valutazione potrà forse (con le statistiche stocastiche dell'INVALSI?) avere come parametro gli OSA ma, proprio come accade oggi, non servirà a nulla: non è prevista infatti alcuna modalità o struttura per attuare azioni di sostegno o interventi concreti sul funzionamento delle scuole o sul lavoro degli insegnanti. Ancora, al sistema degli esami finali, non si restituisce alcuna credibilità visto che gli insegnanti continuano a valutare i propri stessi studenti.

Ma se anche fosse possibile ottenere qualche risultato oggettivo, ribadisco, non si prevede alcuna azione in positivo. La legge dice solo: «Il miglioramento dei processi di apprendimento e della relativa valutazione, nonché la continuità didattica sono assicurati anche attraverso una congrua permanenza dei docenti nella sede di titolarità».

Vorrei domandare: *anche*, oltre a che altro? Al nulla?

Rodolfo Profumo

La Riforma Moratti tradisce la funzione della scuola pubblica e dell'istruzione artistica.

Dal Collegio dei docenti dell'Isa un no motivato e secco a larga maggioranza. Ecco la mozione.

Il Collegio dei docenti dell'Istituto superiore di istruzione artistica di Monza ritiene che la riforma della scuola media superiore (secondo ciclo) non rifletta le aspettative che, riguardo ad un percorso di rinnovamento degli ordinamenti e dei contenuti didattici, in questi anni sono venute a formarsi negli operatori della scuola. La consapevolezza dell'importanza dell'insegnamento scolastico, continuamente rinnovata dall'esperienza quotidiana del rapporto con gli studenti, dalle continue occasioni di scambi culturali con enti e istituzioni esterne al mondo della scuola, il confronto con altre realtà europee ed extraeuropee ha portato ad una visione delle problematiche in campo sempre più integrata da sensibilità sociale e senso d'appartenenza ad una tradizione formativa. La scuola, in quest'ottica, è luogo d'educazione e di formazione, occasione di crescita e promozione umana dei giovani: attraverso la scuola si pongono le basi per il futuro.

Essa, pertanto, deve perseguire ed attuare una pratica dell'inclusione per accrescere il livello di cultura e di conoscenza degli adulti di domani, deve stimolare al confronto e al formarsi del senso di cittadinanza. La scuola, per superare le difficoltà in cui versa da alcuni anni, sospesa tra la crisi delle identità nazionali (dovute all'irrompere della globalizzazione dei mercati e della cultura) e tentativi di riforma che non si sono compiuti producendo - per contro - effetti annuncio che hanno contribuito a diffondere disorientamento e senso di precarietà, necessita di provvedimenti in grado di unire al sostegno economico chiari indirizzi guida, che dovrebbero guardare alle nuove realtà sovrannazionali con senso della storia e quindi rispetto di tradizioni e stili consolidati.

La riforma propone invece una divisione dei percorsi scolastici tra istruzione liceale d'impulso ministeriale e istruzione e formazione professionale affidata alle Regioni. Gli studenti, già a 14 anni, sono chiamati a scegliere tra questi due percorsi, quando ancora la consapevolezza dei propri reali interessi è spesso vaga., incerta e tale da non consentire di poter scegliere con sicurezza. Ciò rischia di dividere di più invece che amalgamare; di produrre in misura ancora maggiore l'ingiustizia della dispersione e dell'abbandono scolastico. La regionalizzazione, poi, rischia di portare alla frantumazione del quadro di riferimento nazionale, che ha avuto la grande funzione di unificare le diverse parti della nostra nazione, creando il senso diffuso di un'identità condivisa.

Senza contare , inoltre, che la regionalizzazione di fatto non è la risposta più adeguata alle sfide della globalizzazione, alle quali si risponde efficacemente solo rafforzando il senso d'identità e d'appartenenza ad uno stato nazione e accettando apertamente le richieste di confronto senza arroccamenti di tipo localistico.

La riforma, dividendo in due filoni i percorsi di studio, di fatto rischia anche di non riconoscere la ricchezza e la varietà d'esperienze riconducibili ad un'impostazione che per molti anni ha visto affiancate l'istruzione liceale e quella degli istituti tecnici e d'istruzione professionale statale, in una logica di varietà d'offerta formativa in grado di rispondere ai vari stili cognitivi e alle esigenze degli studenti e di misurarsi con le necessità d'istruzione e formazione di competenze e conoscenze espresse dal mondo del lavoro e della produzione.

Vale la pena, qui, ricordare che, all'epoca della Costituente, all'istruzione tecnica si assegnava il compito di sostenere e contribuire a sviluppare, attraverso la crescita della produzione, anche la crescita economico - sociale complessiva del nostro paese (cosa puntualmente avvenuta con il boom degli anni cinquanta e sessanta)

Proponendo pressoché esclusivamente percorsi liceali anche per l'istruzione artistica, la riforma di fatto non riconosce la tradizione degli istituti d'arte, che vengono così definitivamente soppressi per confluire in modo generico nei corsi d'istruzione liceale che, tra l'altro, nemmeno riconoscono la storia specifica dei licei artistici stessi che, spesso rinnovata negli anni anche da progetti di sperimentazione assistita dal Ministero, ha sempre mantenuto - a partire dai tempi della riforma Gentile - un rapporto equilibrato, nei piani didattici, tra le discipline dell'area caratterizzante e d'indirizzo.

La riforma, invece, riduce la quantità d'ore d'insegnamento delle discipline dell'area caratterizzante e d'indirizzo ed allo stesso tempo introduce la forzatura della omogeneizzazione dei programmi delle discipline dell'area di base tra diversi percorsi liceali, scorporando così la singola disciplina dalle finalità e dagli obiettivi dell'intero percorso formativo.

Insegnare italiano, storia, matematica in un liceo classico è diverso dall'insegnare le medesime discipline in un liceo scientifico, in un istituto tecnico, in un liceo artistico o in un istituto d'arte: invece gli Osa (Obiettivi Specifici di Apprendimento) prevedono per tante discipline questa indifferenziata articolazione di contenuti.

La riforma non riconosce il valore formativo dell'insegnamento delle discipline dei laboratori d'arte applicata, quando la stessa valenza pedagogica dell'istruzione artistica (fondata principalmente sull'insegnamento in queste discipline) è riconosciuta storicamente dalla tradizione culturale che dall'epoca delle Art and Crafts ha positivamente e molto efficacemente connotato le esperienze europee (Werkbund, Bauhaus, scuola di Ulm) ma anche, per molti versi, le Accademie di belle arti e le facoltà d'architettura di stampo più tradizionale.

Nel panorama internazionale, inoltre, la storia italiana si segnala proprio per la particolare peculiarità della sua produzione artistica che, senza distinzioni di ambiti territoriali, di scuole, di settori della cultura, del mondo del lavoro e della produzione, delle professioni evidenzia la straordinaria quantità e qualità di quanto prodotto, che costituisce un patrimonio millenario che ci è invidiato da ogni parte del mondo.

Alla luce di quanto sinora espresso, allineandosi con le posizioni prese da tantissime altre scuole, il Collegio dei docenti chiede quindi la sospensione dell'entrata in vigore della riforma, nonché il ritiro della medesima. E si impegna a fornire, assieme alle altre scuole di Arteinrete, tutta l'assistenza possibile al confronto ed ad un dibattito che, in un rinnovato patto di collaborazione tra le scuole e le istituzioni nazionali e locali, possa portare ad un nuovo, efficace e condiviso quadro di proposte di riforma.

Quaderni è il periodico dell'Istituto superiore di istruzione di Monza, via Boccaccio 1, 20052 Monza tel. 039326341, fax 039324810, web www.lsamonza.it. La pubblicazione non ha alcun fine di lucro. Ringraziamo tutti i colleghi che hanno collaborato a realizzarla e ricordiamo che le immagini pubblicate, se non sono espressamente citati titolo o fonte, sono riproduzioni di elaborati degli allievi dell'Istituto statale d'arte o del Liceo artistico.