

Università
degli Studi di
Messina

QUADERNI DI INTERCULTURA

ISSN 2035-858X

Anno XVI/2024



Università
degli Studi di
Messina

QUADERNI DI INTERCULTURA

Università degli Studi di Messina

QUADERNI DI INTERCULTURA

ISSN 2035-858X

Direttori responsabili
Journal Manager

Salvatore Agresta
Università degli Studi di Messina
Caterina Sindoni
Università degli Studi di Messina

Capo-Redattori
Managing Editors

Dario De Salvo
Università degli Studi di Messina
Alessandro Versace
Università degli Studi di Messina

Redazione
Editorial Board

Luca Agostinetto
Università degli Studi di Padova
Gennaro Balzano
Università degli Studi di Messina
Silvano Calvetto
Università degli Studi di Torino
Chiara Carmela Giovinazzo
Università degli Studi della Valle D'Aosta
Luca Odini
Università degli Studi di Urbino
Fabio Stizzo
Università Pegaso
Andrea Suggi
Università degli Studi di Udine

Comitato scientifico
Scientific Committee

Cristina Allemann-Ghionda Germany
Jesus Aparicio Gervas Spain
Claudio Bolzman Switzerland
Paul Carr United States
Luiza Cortesao Portugal
Sonia Castro Mallamaci Switzerland
Luigi D'andrea Italy
Mirella D'Ascenzo Italy
Massimiliano Fiorucci Italy
Reinaldo Fleuri Brazil
Angelo Gaudio Italy
Mohamed Lahlou France
Walter Lorenz Italy
Carlos Martínez Valle Spain
Peter Mayo Malta
Rosa Nunes Portugal
Maurizio Piseri Italy
Agostino Portera Italy
Livia Romano Italy
Calin Rus Romania
Filippo Sani Italy
Milena Santerini Italy
Peter Simon Germany
Michele Vatz-Laaroussi Canada
Szabó Zoltán András Unghery

Segreteria di redazione
Editorial Office

Claudia Di Perna
Tatsiana Karachun
Francesca Sindoni
Università degli Studi di Macerata

Curatore della grafica
Layout editor

Caterina Sindoni
Università degli Studi di Messina

Comitato tecnico
Publishing assistant

Nunzio Femminò
Cettina Cosenza
Dario Orselli
CAB Messina

Università degli Studi di Messina
Via Concezione n. 8, 98121, Messina (Italy)
Mail: quadernintercultura@unime.it
Homepage: https://riviste.unime.it/index.php/qdi

OPEN ACCESS

QUADERNI DI INTERCULTURA
ANNO XVI - 2024

QUADERNI DI INTERCULTURA

Indice

Editoriale

Collezionare ed insegnare 7
Caterina Sindoni
Università degli Studi di Messina

Sezione monografica *Collezionare e insegnare*

Insegnare a sé stessi: la collezione come meccanismo cognitivo e strumento pedagogico 13
Paolo Campione
Università degli Studi di Messina

I libri-oggetto: la Compagnia di Gesù e il ruolo didattico delle collezioni bibliografiche 19
Giuseppe Scuderi
Ricercatore indipendente

Collezionare l'informe: cosa ci insegna l'arte contemporanea 29
Laura Ieni
Ricercatore indipendente

Cosa insegnano le pietre: il collezionismo di minerali e gemme tra medioevo e rinascimento 41
Valentina Certo
Università degli Studi di Messina

Raccogliere, sistematizzare, capire: il collezionismo come intervento sulla disabilità 53
Valeria Costanza D'Agata
Università degli Studi di Messina

Quando le cose prendono il sopravvento: la collezione tra disturbo e cura 65
Maria Valentina Pagano
Ricercatore indipendente

Collezionismo e memoria: alla ricerca di un museo scomparso 75
Alessandra Migliorato
Ricercatore indipendente

Il Campionario Daneu e il collezionismo tessile a Palermo tra ‘800 e ‘900 89
Elvira D’Amico del Rosso, Marzia Cataldi Gallo
Ricercatrici indipendente

Studi e Ricerche

Chiesa e sistema educativo nell’Italia del XVI Secolo 103
Maurizio Piseri
Università degli Studi della Valle d’Aosta

Studi e Ricerche - Sezione Junior

Da STEM a STEAM. Tra legislazione e approccio integrato 123
Claudia Di Perna
Università degli Studi di Macerata

The impact of Pedagogical experimentation on student learning and engagement: a comprehensive review 135
Tatsiana Karachun
Università degli Studi di Macerata

Universal Design for Learning e riprogettazione accessibile di artefatti didattici per l’apprendimento delle discipline scientifiche nella scuola dell’infanzia e primaria 145
Francesca Sindoni
Università degli Studi di Macerata

Recensioni

M. Bozzano, G. Cappelli, M. Vasta, Whither education? The long shadow of pre-unification school systems into Italy’s Liberal Age (1861-1911), The Journal of Economic History, 2024, 84 (1) pp. 149-190 165
Ismail El Gharras

D. Bruni, A. Cava, M. Meo, A. Penna (Eds.), Puralismi. Riflessioni su corpi, politiche e rappresentazioni di genere, Mimesis, Milano-Udine, 2023, pp. 221 167
Claudia Giordano
Università degli Studi di Messina

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X
DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.7-10

EDITORIALE

COLLEZIONARE E INSEGNARE

Caterina Sindoni
Università degli Studi di Messina



La sezione monografica del numero di "Quaderni di Intercultura" del 2024, introdotta dal collega e amico Paolo Campione, nasce nel solco del prestigioso Convegno internazionale di studi per la formazione degli insegnanti *Collezionare e insegnare. Il dispositivo della raccolta tra arte e costruzione delle conoscenze*, svoltosi presso l'Università degli Studi di Messina, dal 17 al 20 aprile 2024[1].

I contributi raccolti costituiscono approfondimenti di alcuni degli interventi presentati in quella occasione e restituiscono la ricchezza di un confronto interdisciplinare dedicato alla *collezione* come pratica culturale, dispositivo cognitivo e strumento formativo.

La sezione ruota attorno ad una domanda che, solo in apparenza, può sembrare semplice; *che cosa significa collezionare e in che modo una collezione può insegnare?*

A questa domanda, da prospettive diverse, i lavori evidenziano come la collezione non sia mai soltanto un insieme di oggetti, né una pratica neutra di accumulo.

Collezionare implica sempre una scelta, un gesto di ordinamento, una forma di interpretazione del mondo; significa riconoscere relazioni, attribuire valore, conservare tracce, costruire sequenze, rendere visibile ciò che altrimenti rischierebbe di perdersi.

[1] Del Comitato scientifico del Convegno – patrocinato dalla Società Italiana di Storia della Critica d'Arte, dalla Consulta Universitaria Nazionale per la Storia dell'Arte, dall'Accademia Peloritana dei Pericolanti e dal Centro Multidisciplinare per l'Insegnamento e l'Apprendimento – hanno fatto parte: Massimiliano Rossi, Nadia Barrella, Linda Borean, Carmelo Bajamonte, Francesco Paolo Campione, Dario De Salvo, Sonia Maffei, Ilaria Miarelli Mariani, Berend Van Heusden, Alessandro Rovatta, Keith Sciberras e Caterina Sindoni. Per il programma dell'evento si rinvia alla seguente pagina: https://cemuia.unime.it/it/eventi/collezionare-e-insegnare

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13130/2035-858X/QdI.2023.5-15

In questa prospettiva, la *collezione* appare come uno dei dispositivi più antichi e persistenti attraverso cui l'essere umano ha cercato di comprendere la realtà.

Raccogliere, conservare, classificare e tramandare sono azioni che attraversano la storia culturale dell'umanità, dalle prime forme di custodia rituale degli oggetti fino ai musei, alle biblioteche, alle raccolte artistiche, scientifiche e didattiche.

Ogni *collezione* nasce da un desiderio di trattenere qualcosa, ma anche dal bisogno di dare una forma al molteplice; dal desiderio di trasformare la dispersione in ordine, il frammento in testimonianza, l'oggetto in segno.

Il tema assume, come è evidente, una forte rilevanza pedagogica.

La *collezione* insegna, prima di tutto, a chi la costruisce; educa lo sguardo, esercita la memoria, affina la capacità di distinguere somiglianze e differenze, impone criteri di selezione e di classificazione.

Ma insegna anche a chi la osserva, la studia e l'attraversa.

Quando si apre alla *comunità*, poi, la *collezione* diventa strumento di trasmissione culturale; rende accessibili saperi, esperienze e memorie; organizza percorsi di conoscenza; invita a stabilire connessioni fra epoche, materiali, forme, tecniche e significati.

La *collezione*, poi, ha una pluralità di funzioni e di forme.

È dispositivo cognitivo, archivio della memoria, strumento di educazione estetica, supporto alla ricerca scientifica, mezzo di inclusione, luogo di elaborazione identitaria.

Come ci ricordano gli autori dei saggi che seguono, può assumere la forma di una biblioteca posta al servizio di un museo (Giuseppe Scuderi), di una raccolta d'arte capace di trasformare il privato in spazio pubblico (Laura Ieni), di un insieme di gemme e minerali attraverso cui leggere il rapporto tra sapere, potere e meraviglia (Valentina Certo), di un campionario tessile che conserva nei frammenti la storia di tecniche, mode e produzioni (Elvira D'Amico del Rosso, Marzia Cataldi Gallo).

Può diventare, inoltre, testimonianza civica, come nel caso dei musei scomparsi o "feriti" dalla storia, nei quali ricostruire la vicenda degli oggetti significa anche ricomporre la memoria di una comunità (Alessandra Migliorato).

La relazione tra soggetti e oggetti può essere anche più intima e, talvolta, anche problematica; collezionare può essere una forma di "orientamento nel mondo", un modo per riconoscere costanti, costruire sicurezza, organizzare l'esperienza.

In particolare, laddove la realtà è percepita come caotica o eccessivamente complessa, la sistematizzazione può diventare un'importante risorsa cognitiva e creativa, capace di rivelare potenzialità spesso non riconosciute. Ma lo stesso rapporto con le cose può anche farsi fragile, invadente, doloroso (Maria Valentina Pagano). Il confine tra collezione e accumulo, tra cura e disturbo, tra memoria e impossibilità di separazione, infatti, non è mai dato una volta per tutte.

Proprio per questo la collezione si rivela un osservatorio prezioso per comprendere le forme attraverso cui gli individui costruiscono, proteggono o smarriscono il proprio senso di sé (Valeria Costanza D'Agata).

Nel loro insieme, i saggi della sezione monografica ci invitano a superare una concezione riduttiva del collezionismo come pratica eccentrica, decorativa o puramente possessiva.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.7-10

La *collezione* è qui considerata come un laboratorio di conoscenza nella misura in cui produce domande e non soltanto risposte; quando dispone oggetti ma anche sguardi; ogni volta che custodisce il passato contemplando, allo stesso tempo, nuove possibilità di lettura e quando ci aiuta (o ci costringe) a riflettere su noi stessi, sugli altri e sul mondo che ci circonda, attraverso la presenza concreta delle cose, attraverso la loro disposizione, la loro assenza, la loro sopravvivenza o, purtroppo, la loro perdita.

Alla sezione monografica si affianca uno studio di Maurizio Piseri dedicato al ruolo delle istituzioni ecclesiastiche nello sviluppo del sistema educativo italiano del XVI secolo.

Il contributo amplia l'orizzonte del numero, collocando il tema dell'insegnamento entro una prospettiva storica di lunga durata. La scuola vi appare come luogo di trasformazione religiosa, civile e sociale, ma anche come spazio in cui si definiscono modelli di disciplina, appartenenza e formazione della persona. L'istruzione emerge come uno dei principali strumenti attraverso cui le società moderne hanno costruito i propri equilibri culturali e politici.

La sezione junior – che accoglie i contributi delle dottorande dell'Università degli Studi di Macerata (Dottorato di interesse nazionale in *Teaching & Learning Sciences: Inclusion, Technologies, Educational Research and Evaluation*), porta il discorso nel cuore delle questioni educative odierne.

L'attenzione qui si sposta sull'innovazione didattica, sull'integrazione dei saperi, sull'accessibilità e sulla progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi.

Il passaggio dal paradigma STEM al paradigma STEAM (Claudia Di Perna), la sperimentazione pedagogica (Tatsiana Karachun), l'apprendimento attivo, la didattica laboratoriale e l'*Universal Design for Learning* (Francesca Sindoni) sono letti e proposti come strumenti per ri-pensare la scuola alla luce della complessità che caratterizza la società odierna. Di conseguenza, dalle loro proposte emerge la massima attenzione verso le potenzialità connesse agli ambienti flessibili, alle pratiche partecipative, ai strumenti accessibili, alle metodologie capaci di valorizzare la pluralità dei linguaggi e dei modi di apprendere. L'integrazione tra discipline scientifiche, tecnologiche, artistiche e umanistiche è intesa come una condizione necessaria per formare studenti capaci di interpretare problemi complessi, collaborare, immaginare soluzioni e agire in modo consapevole.

Memoria e innovazione, patrimonio e didattica, oggetti e soggetti, storia delle istituzioni e pratiche educative: questi sono i temi di questo numero.

E lo scatto che ho scelto per la copertina di "Quaderni di Intercultura" – la catalogazione spontanea di foglie, petali, semi e piccoli elementi naturali, raccolti, accostati, distinti e disposti da una bambina di "quattro anni compiuti", così come ama definirsi – mi sembra che ottimamente riesca a tradurre il senso più profondo del percorso che, con questo numero, vi proponiamo.

Prima di ogni formalizzazione scolastica, questo gesto rivela una forma originaria di conoscenza; esplorare il mondo, riconoscere differenze e somiglianze, costruire serie, stabilire relazioni, trasformare lo *stupore*, la *meraviglia* in *pensiero*.

In esso si manifesta quell'attività spontanea che Herbart pone alla base dell'interesse; non una curiosità generica o dispersiva, ma un moto della mente che prende

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13130/2035-858X/QdI.2023.5-15

forma quando l'attenzione si orienta verso gli oggetti, li distingue, li collega e li rende significativi.

In questo istintivo atto di ordinamento ritroviamo il bisogno umano di orientarsi nella molteplicità del reale; la classificazione come prima forma di sapere; il rapporto tra natura, percezione e memoria; la dimensione educativa dell'oggetto che, subito dopo un casuale ritrovamento, diventa occasione di scoperta.

Lo sguardo infantile non accumula soltanto; sceglie, confronta, dispone e attribuisce senso. È già, in forma embrionale, un processo di appercezione; ciò che è nuovo viene accolto, compreso e ordinato attraverso rappresentazioni già presenti, mentre queste ultime, a loro volta, si ampliano e si trasformano.

La foto in copertina, allora, ci rammenta che insegnare significa offrire le "chiavi" di accesso al mondo.

Talvolta questo avviene conservando e ordinando oggetti del passato; altre volte, progettando strumenti per il futuro; in altri casi, ricostruendo memorie perdute o riconoscendo nei diversi modi di percepire, classificare e apprendere non un limite, ma una possibilità.

Collezionare e insegnare si rivelano, allora, due gesti profondamente affini.

Entrambi lavorano contro la dispersione, affinché le cose, le persone e i saperi possano continuare a parlare e a parlarsi.

Un dialogo irrinunciabile.

SEZIONE MONOGRAFICA

Collezionare e insegnare

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X
DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.13-18

INSEGNARE A SÉ STESSI: LA COLLEZIONE COME MECCANISMO COGNITIVO E STRUMENTO PEDAGOGICO

Francesco Paolo Campione*
Università degli Studi di Messina



Quando ci si accosta al tema della collezione, soprattutto se questo avvicinarsi muove da un punto di vista esterno rispetto a chi le raccolte le pratica o le studia, nella quasi totalità dei casi l'atteggiamento è di bonaria o compassionevole sufficienza. Da un lato, infatti, la collezione è spesso reputata un futile passatempo, un gioco fanciullesco, o un dispendioso spreco tempo e di risorse economiche. Dall'altro, il collezionista stesso appare come un individuo solitario, chiuso nel suo universo artificiale, padrone assoluto di un organismo accrescitivo da cui prima o poi sarà sopraffatto. In taluni casi l'ampiezza, il contenuto, il valore della raccolta restituiscono l'immagine di un soggetto patologico racchiuso in una specie di delirante monomania.

Da quell'angolo visuale, in effetti, i giudizi sull'agire del collezionista non appaiono del tutto infondati. Se la collezione è potenzialmente una specie di abisso nel quale il desiderio di possesso scava costantemente e senza fine un fondo capace di attrarre tutte le energie di chi ne è proprietario, non si è lontani dalla verità se si considera la raccolta un aggregato pericoloso. Una specie di Moloch insaziabile, che pretende ogni volta un pezzo mancante senza che quell'elemento sia capace di avvicinare l'insieme stesso al suo completamento. Sono immagini fosche, certamente, ma è necessario esorcizzarle affinché il costrutto teorico della collezione riemerga nel suo significato euristico e pedagogico. Anche là dove le derive dell'accumulo[1] e della compulsività attengano più a una dimensione diagnostica che alla definizione di uno spazio culturale[2].

* Francesco Paolo Campione insegna *Museologia e Storia del collezionismo* all'Università degli Studi di Messina. I suoi interessi di ricerca sono rivolti alle relazioni tra il tema delle raccolte museali e gli aspetti simbolici, antropologici ed estetici sottesi al dispositivo della collezione.
Mail: francescopaolo.campione@unime.it.

[1] Sull'aspetto patologico dell'accumulo, cfr. C. Perdighe, F. Mancini (eds.), *Il disturbo da accumulo*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.

[2] Su questi aspetti, cfr. W. Muesterberger, *Collecting. An Unruly Passion*, Princeton Legacy Library, New Jersey, 1994.

Il meccanismo della raccolta ha contraddistinto l'umanità sin dalle primissime fasi della sua speciazione. Retaggio etologico di una condizione comune a molti esseri viventi, e persino caratteristica di individui appartenenti a stadi primordiali della evoluzione[3], l'accumulo di cose ha finito per trasformarsi – da originaria pratica funzionale alla sopravvivenza – in un modello comportamentale capace di incidere sulla formazione stessa delle risorse cognitive dell'umano[4]. I primi individui raccoglievano cose (alimenti, materie prime, conchiglie) che erano necessarie alla loro stessa sussistenza.

La raccolta – nelle epoche antecedenti alla nascita dell'agricoltura – procedeva in certo modo parallela alla caccia, la quale forniva nutrimento, pelli e scarti di macellazione (le ossa, ad esempio) che a loro volta tornavano utili per la realizzazione di vestiti, strumenti, armi.

Gli esseri viventi dovettero accorgersi presto che il ciclo delle stagioni determinava l'abbondanza o la penuria delle risorse, e che approvvigionarsi solo di ciò che fosse destinato a un consumo immediato rischiava di trasformare il domani in una condizione aleatoria della sopravvivenza.

Ecco, dunque, che raccogliere doveva necessariamente accompagnarsi al conservare, al far sì che ciò che fosse stato trovato si mantenesse nelle migliori condizioni e il più a lungo possibile. A un certo punto della storia evolutiva dell'uomo, ben prima che s'affermasse la sua ultima modificazione *sapiens*, conservare non fu solo un impulso dettato dalle necessità materiali. A Bilzingsleben, in Turingia, un insediamento databile a 370.000 anni fa riconducibile alla specie dell'*Homo Heidelbergensis* – un ominide antecedente al Neanderthal, ma dalle capacità estremamente evolute –, ha restituito alcuni reperti su cui paleontologi e antropologi ancora discutono[5]. In un'area accuratamente pavimentata, separata dal resto dell'abitato, furono rinvenuti dei frammenti di cranio appartenenti verosimilmente a due individui. La particolarità dei ritrovamenti stava nel fatto che si rilevava chiaramente che le scatole craniche da cui provenivano i cocci erano state intenzionalmente – e con meticolosità – fracassate. Sui frammenti, inoltre, si rinvenivano delle incisioni regolari che lasciavano intendere che – al di là di un possibile procedimento di macellazione (forse anche di consumo antropofagico delle carni) – quei residui erano stati conservati con cura. Non v'era alcun dubbio che quella pratica avesse risposto a una cerimonia

[3] Su questi aspetti, e sui riferimenti alla biologia della collezione, cfr. M.C. Ruggieri Tricoli, M.D. Vacirca, *L'idea di museo. Archetipi della comunicazione museale nel mondo antico*, Lybra, Milano, 1998, pp. 9-12.

[4] Su questi aspetti, cfr. S. Mithen, *The Prehistory if the Mind*, Phoenix, Guernesy GB 1996; L. Malafouris, *How Things shape the Mind. A theory of Material Engagement*, The MIT, London 2013; B. Putová, V. Soukup (eds.), *The Genesis of Creativity and the Origino f the Human Mind*, Karolinum, Nakladatelstvi Univerzity Karlovy, Czech Republic, 2015.

[5] Sulle scoperte nel sito di Bilzingsleben, cfr. D. Mania, E. Vlček, *Homo erectus in middle Europe: the discovery from Bilzingsleben*, in B.A. Sigmon, J.S. Cybulski (Eds.), *Homo erectus. Papers in Honor of Davidson Black*, University of Toronto Press, 1981, pp. 133-152; D. Mania, *Bilzingsleben: Homo erectus seine Kultur und seine Umwelt*, 3 voll. VEB, Berlin 1980-1983; H. Parzinger, *Die Kinder des Prometheus. Eine Geschichte der Menschheit vor der Erfindung der Schrift*, Verlag C.H. Beck, Berlin, 2014, p. 38.

ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.13-18

rituale e che, invece che destinate al seppellimento, le "reliquie" rimanessero a disposizione per i vivi come oggetti di culto[6].

La conservazione di alcune parti del corpo affinché stessero a portata di mano, una pratica che per certi versi stava all'opposto del seppellimento o della distruzione del cadavere, non rimase un fenomeno isolato alla preistoria o a sparute comunità dell'Europa. La si ritrova a Göbekli Tepe[7], in Turchia quasi al confine con la Siria in età che già travalica il Neolitico cosiddetto "pre-ceramico"; o, ancora nel XIX secolo, tra la popolazione dei Fang tra Gabon e Camerun[8]. Fino alle declinazioni più complesse, rappresentate dai cosiddetti teschi di Gerico, nelle quali le ossa facciali – letteralmente – riprendevano le loro antiche fattezze attraverso una sorprendente pratica di ricostruzione dei tessuti[9]. Non senza significato la museologia individua nella tomba uno degli archetipi dell'idea di museo, correlata – nel suo più largo significato – all'altro spazio fondativo-conservativo rappresentato dal tempio[10].

Mantenere parti del corpo tra la quotidianità dei viventi significava serbare in vita il personaggio (immaginiamo insigne) a cui erano appartenute, ovvero (qualora si trattasse delle spoglie di un nemico) trattenerle "prigioniere" per continuare a ricoprire su ciò che ne restava una posizione di dominio.

Le popolazioni che consegnavano al fuoco le spoglie dei morti, col preciso intento che non ne restasse traccia, ritenevano probabilmente che la distruzione del corpo avrebbe impedito ai defunti di tornare a tormentare i vivi. In entrambi i casi, la conservazione e la distruzione transitavano a un secondo livello simbolico che giustificava, da un lato – ad esempio – la custodia delle reliquie come oggetti magico-rituali o persino sacrali –; dall'altro l'apposizione – in corrispondenza del luogo in cui le ceneri erano inumate – di un cippo votivo (pensiamo, ad esempio, ai *Tophet* della cultura fenicio-punica). Questo livello atteneva al più importante movente ed effetto che si può attribuire alla pratica del raccogliere e conservare: l'esercizio e la custodia della memoria.

Se le reliquie continuarono dunque a restare tra i vivi come oggetti carichi di un significato simbolico che esercitava la sua forza anche dopo la morte di colui al quale

---

[6] Cfr. H. Ullrich, B. Gramsch, *Menschliche Skelettreste und Schmuckzähne vom Mesolithischen Moorfundplatz Friesack In Brandenburg. Human Skeletal Remains and Teeth Ornaments from the Mesolithic Bog Friesack in Brandenburg, Germany*, in "Anthropologie", LIII, 1-2 , 2015, pp. 315-327.

[7] Sul culto dei teschi nel sito turco, cfr. J. Gresky, J. Haelm, L. Clare, *Modified human crania from Göbekli Tepe provideevidence for a new form of Neolithic skull cult*, in "Science Advances", pp. 1-10.

[8] Sul culto *Byeri*, cfr. G. Samorini, *The ancestor cult Byeri and the psychoactive plant alan (Alchornea floribunda) among the Fang of Western Equatorial Africa*, in "Eleusis. Journal of Psychoactive Plants and Compounds", n.s., 6/7, 2002-2003, pp. 29-55.

[9] Sui ritrovamenti di Gerico, cfr. E. Strohual, *Five Plastered Skulls from Pre-Pottery Neolithic B Jericho: Anthropological Study*, in "Paléorient", 1-2, 1973, pp. 231-247; D. Schmandt-Besserat, *The Plastered Skulls*, in Ead. (ed.), *Symbols at 'Ain Ghazal*, Bibliotheca Neolithica Asiae meridionalis et occidentalis & Monograph of the Faculty of Archaeology and Anthropology (Yarmouk University), ex oriente, Berlin, 2013, pp. 215-246.

[10] Sull'argomento, cfr. M.C. Ruggieri Tricoli, M.D. Vacirca, *L'idea di museo*, cit., pp. 9-69.

quei resti erano appartenuti (pochi culti religiosi, in effetti, ne ricusarono l'uso)[11], raccogliere e conservare delle cose sottratte a un utilizzo pratico (conchiglie, pietre dalla forma strana, fossili) dovette a sua volta contribuire a rafforzare alcune facoltà che avrebbero impresso una decisa accelerazione al processo evolutivo della specie umana. Radunare ciottoli, ad esempio, innescò nell'essere umano la capacità di numerazione, il riconoscimento delle differenze, l'identificazione delle forme, più tardi forse anche la tendenza alla classificazione e all'l'individuazione di caratteri estetici che costituivano lo specifico di quelle cose. Trascorsero probabilmente migliaia di anni tra le prime attestazioni archeologicamente apprezzabili di raccolte di oggetti (per gli usi cultuali e propiziatori che dovettero essere attribuiti a quelle cose) e le prime forme di espressione artistica, rilasciate dagli antecedenti neandertaliani.

A La Pasiega in Cantabria[12] sessantacinquemila anni fa la storia dell'arte mosse i suoi primi passi con una resa sorprendentemente icastica della realtà. Quegli esseri avevano sviluppato un pensiero astratto molto complesso, in grado di simbolizzare il mondo circostante e di tradurlo in immagini dipinte. Forse non sapevano cosa fosse la bellezza, eppure erano in grado di darle vita attraverso le loro creazioni. Erano stati capaci di proiettare la propria mente su una parete, di fissarvi desideri e paure: proprio qui a La Pasiega le rappresentazioni (in realtà non troppo stilizzate, anzi persino realistiche) di bovidi stanno dentro una figura a forma di scala che probabilmente è primitivo un recinto entro cui custodire gli animali. Parrebbe la prima pianta topografica mai dipinta, antesignana di una specie di mappa: forse avevano elaborato un qualche senso del possesso, o forse avevano imparato che per meglio conoscere il mondo bisogna farsene un'immagine stabile. Di più: ripetendo l'azione di raffigurare, raccogliendo immagini su immagini talora sovrapposte come autentici palinsesti iconici, erano finanche divenuti dei progenitori dei collezionisti. Forse proprio la propensione a raccogliere che avevano ereditato dai loro predecessori aveva trasformato il loro cervello, e il rapporto che essi intrattenevano con ciò che li circondava. Radunare cose trovate rappresentava una iniziale di dominio sul mondo, alla quale doveva seguire la capacità di raffigurarlo. Solo toccando le forme delle cose l'essere umano è capace di riconoscerle e di restituirne l'apparenza.

Nella grotta di Leang Karampuang nell'isola di Maros a Sulawesi[13], Indonesia, che ha restituito reperti risalenti a più o meno quarantamila anni fa, le sagome tracciate sulle pareti – realizzate usando le mani come specie di stencil – paiono una radiografia di braccia sottili e aggraziate, di dita affusolate: quell'antichissimo artista era forse una donna e a quel gesto che pare simile a una (ap)prensione forse aveva affidato la volontà di assumere il dominio di quei luoghi, di fissarne la proprietà attraverso un segno che fosse – allo stesso tempo – una sorta di autoritratto simbolico, o un'autentica sineddoche corporea: la mano, capace diversamente dalle zampe di molti altri animali di afferrare gli oggetti e di tenerli con cura, di trasformare la materia, era lo strumento

[11] Cfr. C. Pomian, *Dalle sacre reliquie all'arte moderna. Venezia, Chicago dal XIII al XX secolo*, Il Saggiatore, Milano, 2004.

[12] Sulle pitture rupestri di La Pasiega, cfr. R. Asiain, R. Ontañon, P. Saura, *Animals hidden in plain sight: stereoscopic recording of Palaeolithic rock art at La Pasiega cave, Cantabria*, in "Antiquity" Vol. 97, (395), 2023, pp. 1084-1099.

[13] Sulle pitture rupestri di Maros, cfr. O. Adhi Agus *et alii*, *Narrative cave art in Indonesia by 51,200 years ago*, in "Nature", vol. 631, 25 July 2024, pp. 814-818.

ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.13-18

più tecnologico cui fosse giunto il percorso evolutivo delle specie viventi nell'arco di milioni di anni. Le pareti delle grotte di luoghi distantissimi tra loro, eppure accomunate dal medesimo fenomeno decorativo, cominciarono a divenire delle specie di pinacoteche nelle quali l'immaginario di quelle comunità si rispecchiava come in un perenne desiderio di benessere fisico e mentale. Probabilmente era una forma larvale di religiosità a ispirare il loro fare artistico, e tuttavia quei luoghi ornati da pitture e graffiti davano vita a un mondo rassicurante, al cui sommo – come una divinità creatrice – stava l'uomo. Ecco perciò la svolta dell'umano, capace da sé di costruirsi una struttura mentale performativa: fare aiutava a essere e nel fare con sempre più efficace perizia l'intelligenza si consolidava, ed era capace a sua volta di ascendere nuovi gradi di difficoltà.

Raccogliere (e nella sua forma sistematica, collezionare) si è tradotto dunque in una pratica capace di chiamare in causa, e di esserne al tempo stesso lo strumento, una serie di funzioni che hanno fornito all'umano quel surplus di qualità in grado di innalzarlo al vertice della scala evolutiva: la memoria (incarnata negli oggetti capaci di veicolarla); l'ordine e la sistemazione; la nominazione e la classificazione; le funzioni astrattive e simboliche.

Collezionare, nelle forme che più altamente hanno contribuito alla formazione della cultura (pensiamo ad esempio, alla costituzione dei musei) è dunque la linea comportamentale che senza soluzione di continuità attraversa l'essere umano nella sua storia evolutiva, e che più efficacemente segna il passaggio dalla condizione naturale alla elaborazione culturale.

I risvolti pedagogici sottesi alla pratica della raccolta erano destinati, in ogni epoca della storia, a imprimere un segno profondo e duraturo sulle singole culture. Nelle collezioni di opere d'arte, in un atteggiamento che era eredità di pratiche ancestrali, la comunità riconosceva dei semiofori[14], delle incarnazioni simboliche di significato capaci di aggregare il gruppo e di preservare una memoria destinata a sua volta essere tramandata alle generazioni successive.

Chi colleziona, in fondo, compie un atto che è al tempo stesso pedagogico e auto-didattico: la collezione insegna innanzi tutto a chi ne è in qualche modo il demiurgo a stabilire un rapporto col mondo. Ne esercita l'occhio, le facoltà percettive, la capacità di organizzazione dei contenuti e di classificazione delle somiglianze e delle differenze. Laddove la collezione si apra all'esterno verso un pubblico fruitore dei musei, diviene lo strumento formativo più eloquente per comprendere e per descrivere il mondo.

I saggi pubblicati nella sezione monografica di questo nuovo numero di "Quaderni di Intercultura" affrontano, da plurime prospettive, il tema del valore istruttivo delle raccolte: vi compaiono campionari tessili destinati alla conoscenza delle diverse tipologie dell'arte serica, gemme e camei, oggetti d'arte contemporanea e collezioni librarie, e i temi affrontati arrivano all'analisi delle patologie connesse al debordare della

[14] Sul concetto ormai classico di semioforo in relazione all'oggetto della collezione, cfr. K. Pomian, s.v. *Collezione*, in *Enciclopedia*, vol. III, Einaudi, Torino, 1978, pp.330-364.

collezione, e degli interventi che essa offre nelle situazioni di disabilità. Museologia e pedagogia fondano nelle pagine che leggerete una specie di *Joint venture* fruttifera di risultati che si annunciano di grande interesse.

Per una volta, i tanto aborriti (ma al tempo stesso comodi, per i valutatori più intransigenti) confini disciplinari sono abbattuti in nome di un valore che sta al di sopra di ogni settore di studio: la memoria come costruzione dell'individuo e fondamento della comunità.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X
DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.19-28

I LIBRI-OGGETTO: LA COMPAGNIA DI GESÙ E IL RUOLO DIDATTICO DELLE COLLEZIONI BIBLIOGRAFICHE



Giuseppe Scuderi*
Ricercatore indipendente

Le biblioteche collegate alle istituzioni museali non sono biblioteche a sé stanti, ma diventano strumento di supporto alle collezioni. La prima Biblioteca di un Museo siciliano è la Biblioteca dei Padri Gesuiti nel Collegio di Palermo, già istituita da quasi due secoli e addirittura oggetto di un'accurata catalogazione a stampa nel 1682, che diviene ex post strumento conoscitivo, didattico e di approfondimento delle collezioni del nascente Museo. La biblioteca viene quindi messa per la prima volta al servizio del Museo: si crea un binomio, una complementarità innovativa e moderna, che non ha avuto adeguato risalto nella letteratura specialistica fino a oggi. Oggi, in un'epoca in cui anche il patrimonio librario può essere restituito al pubblico in una nuova modalità, quella digitale, auspichiamo che molti saperi siano resi al più presto accessibili alla comunità, a quella comunità molteplice e diffusa che, oggi, siede dietro uno schermo e ha un nuovo diritto sempre più stringente e inalienabile: il diritto all'accessibilità digitale del patrimonio culturale.

Libraries connected to museum institutions are not libraries in themselves, but rather they become a support tool for collections. The first Library of a Sicilian Museum is the Library of the Jesuit Fathers in the College of Palermo, already established for almost two centuries and even the subject of carefully printed cataloguing in 1682, which becomes ex-post a cognitive, educational and in-depth tool for the collections of the nascent Museum. The library is then put at the service of the Museum for the first time: a combination is created, an innovative and modern complementarity, which has not had adequate prominence in the specialist literature until present day. Today, in an era in which even the book heritage can be returned to the public in a new way, the digital one, we hope that a great deal of knowledge will be made accessible to the community as soon as possible, to that multiple and widespread community which, today, is sitting behind a screen and has a new and increasingly compelling and inalienable right: the right to digital accessibility of cultural heritage.

Parole chiave: Biblioteche, Compagnia di Gesù, patrimonio librario.

* Giuseppe Scuderi, architetto, si occupa sia della storia delle istituzioni bibliotecarie, con particolare attenzione a quelle della Compagnia di Gesù, sia della valenza e importanza delle biblioteche, intese come "centri educativi", nel contesto attuale delle città. Mail: giuseppe.scuderi@regione.sicilia.it.

***Keywords**: Libraries, Society of Jesus, book collections.*

Quando nel 1730 il padre gesuita Ignazio Salnitro[1] fondava nella *Domus Studiorum*, il Collegio della Compagnia di Gesù a Palermo, il museo poi noto proprio come *Salnitriano* "con la raccolta di erbe e piante di Sicilia, collocato nelle stanze dirimpetto la porta maggiore"[2], probabilmente non immaginava di avviare la storia delle istituzioni museali cittadine. All'esterno si leggeva l'epigrafe *Techno-physio-tameum* (Tesoro di arte e natura), per indicare l'origine del concetto di *museum mundi*, un luogo dove raccogliere, per esempi significativi, il sapere universale, e all'interno *Physicae, ac Philologiae incremento anno 1730*, ad incremento delle scienze naturali e delle scienze letterarie.

Un trentennio dopo (1765) il conte Andrea Lucchesi Palli vescovo di Agrigento rese pubblica la propria biblioteca, nota infatti come Lucchesiana; all'ingresso, una lapide riporta, ovviamente in latino, il regolamento: "Il libro che desideri, richiedilo, usalo, mantienilo intatto, non ferirlo dunque di taglio o di punta, non segnarlo di postille. L'analfabeta, il servo, il chiacchierone, lo scansafatiche, il vagabondo si tengano alla larga. Osserva il silenzio, non disturbare… non pagare nulla, ma vattene più ricco e ritorna più spesso"[3].

Con in mente proprio le parole "vattene più ricco e ritorna più spesso", entriamo nel "Salnitriano".

Il Museo, scrive Roberto Graditi, sarà

> un sussidio didattico-gnoseologico per la futura classe dirigente che si forma presso il Collegio […] i messaggi delle due iscrizioni sono ambivalenti, rivolti sia all'osservatore esterno […] sia agli allievi […]. Non è possibile comprendere appieno l'innovativa concezione museologica del Salnitriano senza calarlo completamente in questo complesso e variegato contesto storico-culturale[4].

Alla morte del Salnitro l'incarico di curatore fu affidato a Melchiorre Spitaleri[5].

Il Museo fu trasferito nei "due interi bracci dell'ultimo superiore ordine del Collegio, e per la diligente cura di quei degni padri in uno spazio così breve di tempo si

---

[1] Ignazio Salnitro (Palermo, 1682-1738) fu insegnante di grammatica, umanità, ebraico, rettore del Collegio di Polizzi, procuratore per nove anni e missionario per sette. Del Museo "lasciò una descrizione latina, raccordata da Franc. Serio nelle Giunte MSS. alla Biblioteca del Mongitore." A. Narbone, *Annali Siculi della Compagnia di Gesù, compilati dal P. Alessio Narbone della Compagnia di Gesù dall'anno 1805 al 1859*, vol. 1, *Deca prima, 1805-1814*, Palermo, 1906, pp. 23, 197.

[2] F. Evola, *Primo centenario della Biblioteca Nazionale di Palermo. Cenni storici*, Palermo, 1882, e L. Sampolo, *La Regia Accademia degli Studi di Palermo, Narrazione storica,* Palermo, 1888. Il Museo "collocato nelle stanze sotto il terrazzo rimpetto la porta maggiore venne poi trasportato in una magnifica sala lunga 32 metri, larga 9 e 50, dove era già l'antica libreria, e dove ristette sino almeno al 1860".

[3] G. Scuderi, *Vattene più ricco e ritorna più spesso. La Biblioteca Lucchesiana di Agrigento*, in "Kalós", anno IX, n. 3, p. 16.

[4] R. Graditi, *"L'idea" originaria del Museo Salnitriano*, in *SEIA Quaderni diretti da Francesco Paolo Rizzo* già del Dipartimento di Scienze Archeologiche e Storiche dell'Antichità dell'Università di Macerata, n.s. XVII-XVIII 2012 - 2013.

[5] Matematico e architetto (1685-1747), insegnò per trent'anni geometria nel Collegio, pubblicò le *Assertiones mathematicae ac philosophicae*.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.19-28

vegga esso arricchito di un numero considerevole di antichi monumenti in bronzo, in piombo, in marmo, statue, idoli"[6].

Conosciamo il volto dei padri Salnitro e Spitaleri, nei depositi della Galleria Regionale della Sicilia di Palazzo Abatellis a Palermo si conservano due dipinti che li ritraggono[7]. Graditi ha tradotto le iscrizioni che accompagnano le opere: "Ignazio Maria Salnitro Palermitano […] professo di quattro voti, illustre per virtù religiose e per erudizione, Creatore e Fondatore estremamente meritevole di questo Museo (che desiderava come unico onore), accresciuta la Biblioteca di libri, a memoria dei posteri, e arricchita con lode […]". Il Padre, scrive Graditi, indica

> con la mano destra in maniera evidente un libro, sul quale appoggia l'altra: il messaggio espresso con il semplice gesto della mano alluderebbe alla biblioteca legata al museo. Ignazio, come viene ribadito dall'iscrizione, non solo istituisce il museo, ma si occupa pure dell'arricchimento della biblioteca, ottenendo la "memoria" dei posteri.

Il testo per Spitaleri recita: "Padre Melchiorre Spitaleri Palermitano […] Insigne Matematico presso questo collegio: per 30 anni Professore estremamente preparato in ogni genere di erudizione. Straordinariamente instancabile [anche] tra le continue malattie nell'accrescere e guidare la Biblioteca e il Museo, dei quali fu a lungo il principale ispiratore […]".

La valenza didattica del patrimonio del Museo era quindi "amplificata" dalla Biblioteca *domestica*, che insieme al Museo era il sussidio fondamentale per l'istruzione degli studenti. Molto si è scritto sull'importanza del libro per gli scopi educativi, missionari e dottrinari che la Compagnia aveva abbracciato sin dai primi anni «richiamando nelle *Constitutiones* e nella *Ratio studiorum* la necessità di dotare i collegi di *bibliothecae communes*, la cui disciplina era affidata a persone ad esse deputate, sotto la diretta responsabilità del prefetto agli studi»[8].

La *Ratio studiorum* stabiliva anche che le biblioteche dei Collegi fossero supportate da una rendita annuale dedicata all'incremento delle raccolte: "*Reditus pro bibliotheca. Ne nostris quantum satis est, librum desit, aliquem redditum annuum sive ex collegis ipsius bonis, sive aliunde, amplificandae bibliothecae attribuat; quem alios in usus convertere nulla ratione liceat*".

---

[6] F. Salvo, *Formazione e fervore missionario nei collegi dei gesuiti in Sicilia*, in A. Luini, (a cura di), *Scienziati siciliani gesuiti in Cina nel secolo XVII*, atti del Convegno, 1983, pp. 159-170.

[7] Nel 2003 i quadri sono stati individuati da Roberto Graditi e da Vincenzo Abbate grazie alla lettura "nell'archivio storico del Museo Archeologico Salinas di un *Notamento* datato 17 settembre 1869, in cui sono registrati gli oggetti appartenenti alle raccolte dell'ex museo gesuitico che non hanno trovato ancora un'adeguata collocazione […] tra gli oggetti in magazzino […] vengono menzionati un *ritratto del padre Spidalere. Idem del padre Salnitri*". Vedasi R. Graditi, Roberto, *I ritratti di quattro protagonisti del Museo Salnitriano*, in www.lidentitadiclio.com/museo-salnitriano.

[8] P. Tinti, *Ratio e usus nei cataloghi manoscritti delle biblioteche gesuitiche fra Sei e Settecento*, in M. Guercio, M.G. Tavoni, P. Tinti, P. Vecchi (a cura di), *Disciplinare la memoria. Strumenti e pratiche nella cultura scritta (secoli XVI-XVIII)*, Atti del Convegno Internazionale Bologna, 2013, pp. 247-264.

Uno studio ha individuato, ad esempio, per l'anno 1649 le spese "nel Collegio Romano (302 scudi), nei collegi di Siena (18.90 sc.), Napoli (100 sc.), Catanzaro (30 sc.), Palermo (90.20 sc.), Messina (30 sc.)". Palermo si collocava quindi al terzo posto, dopo Roma e Napoli[9].

Quanto alla "forma" delle biblioteche, nell'opera *Musei, siue Bibliothecæ tam priuatæ quam publicæ extructio* pubblicata nel 1635 dal Padre Claude Clément[10] venivano dettate le regole e le prescrizioni iconografiche per musei e biblioteche, secondo uno schema compositivo basato su un principio gerarchico che riservava alla raffigurazione di Cristo il ruolo di fonte primaria di Sapienza. In posizione subordinata trovavano posto tutte le discipline di studio, rappresentate in forma allegorica[11].

Nella Biblioteca centrale della Regione siciliana si conservano due copie dell'opera: la prima proviene proprio dalla Biblioteca del Collegio, ed era certamente ben nota ai Padri che curavano la "Biblioteca domestica", la seconda dalla "Congregazione dell'Oratorio", quindi pervenuta in Biblioteca dopo il 1860[12].

L'attento studio del volume del Collegio da parte del personale della Sezione Fondi Antichi della Biblioteca centrale della Regione Siciliana (la cui collaborazione è sempre ampia e a cui va ogni ringraziamento) ha consentito di "scoprire" che questo fu donato da *Aloysy Salerno*. Si tratta di Luigi Salerno, figura rilevante nella storia della Compagnia di Gesù:

> Nel 1626 il ricco nizzardo Luigi Salerno lascia, attraverso il figlio gesuita, Pietro, tutte le sue rendite perché la Compagnia e il Senato fondino un'Università diretta dai Padri, ma per il rifiuto del Senato di questa condizione … come previsto nell'atto di donazione i beni vennero poi incamerati dalla Compagnia: con questo sostanzioso introito un decennio dopo si avviarono i lavori per la prima espansione del Collegio, avendo assegnato [il Salerno] dal 1638 in poi duemila scudi annui.

Al Salerno sarà data sepoltura nella Chiesa del Collegio, Santa Maria della Grotta, nella Cappella di Santa Rosalia, quindi "sotto" la Biblioteca[13].

Torniamo all'opera del Clément. Nella *Praefatio ad lectorem* è detto, sunteggiando, che "questa sembra essere la differenza tra l'idea di Museo e quella di Biblioteca: che il Museo allude prima a uno studio, e poi alle cose necessarie per quello;

---

[9] N. Vacalebre, *I canali di acquisizione libraria negli ordini di chierici regolari. Il caso della Compagnia di Gesù*. In "Bibliothecae.it", Rivista semestrale III (2014), pp. 187-202; e Id., *Como un hospital bien ordenado. Alle origini del modello bibliotecario della Compagnia di Gesù*, in "Histoire et civilisation du livre", X (2014), pp. 51-68.

[10] *Musei, siue Bibliothecæ tam priuatæ quam publicæ extructio, instructio, cura, vsus. Libri 4. Accessit accurata descriptio Regiæ Bibliothecæ S. Laurentii Escurialis* … Auctor P. Claudius Clemens (1594-1642), *Regius Professor Eruditionis in Collegio Imperiali Madritensi*, stampata a Lione nel 1635.

[11] M. Grasso, *Tra Fede e Scienza. Le biblioteche dei gesuiti in Europa nell'epoca dei Lumi. I casi del Clementinum di Praga e della Zambeccari di Bologna*, in "Figure", Rivista della scuola di specializzazione in beni storico-artistici dell'Università di Bologna, n. 3, 2017, online su https://figure.unibo.it/.

[12] La biblioteca dei Padri dell'Oratorio di San Filippo Neri fu la prima biblioteca pubblica di Palermo, "voluta nel 1648 dal Padre Francesco Sclafani, di oltre seimila volumi, con l'obbligo di tenersi aperta al pubblico ogni giorno per quattro ore". Con l'Unità d'Italia e con la Legge 7 luglio 1866 n. 3036 per la soppressione delle congregazioni religiose e la confisca dei loro beni anche i libri di questa Casa conventuale confluirono nella Regia Biblioteca.

[13] G. Scuderi, *Dalla Domus Studiorum alla Biblioteca centrale della Regione siciliana. Il Collegio Massimo della Compagnia di Gesù a Palermo*, Biblioteca centrale della Regione siciliana, Palermo, 2013.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.19-28

al contrario, il significato primario di Biblioteca è una raccolta organizzata di libri", ma non in questo caso, perché "equamente in quest'opera, nel titolo stesso, è gemellata l'indicazione di museo e biblioteca". Nel *Liber Primus* si discute di *Musei, sive Bibliothecae extructio*, nella *Sectio I* vengono indicati i fini per la costituzione di musei e biblioteche, nella II si studiano i luoghi "dove un tempo venivano costruite le biblioteche e quelli in cui sembra esserne idonea la costruzione", la VI è dedicata al *Situs Bibliothecae, lumina* per cui si cita Vitruvio: "*Bibliothecae ad Orientem spectare debent*", e la VIII specifica "*Orthographia generis columnarum pingendis Bibliothecae parietibus. Plutei, loculamenta, imagines virorum bene meritorum de re literaria, librorum in suas classes & titolus distrubutio*". Ai nostri fini è detto che i plutei sono "sono una collezione di tavole che servono a chi studia o scrive, che i libri sono conservati con i cunei, che gli armadi sono di due tipi, con più tavole incastrate nelle pareti collegate tra loro". I successivi tre "libri" trattano delle "*instructio*" il secondo, della "*cura*" il terzo (dando anche indicazioni su "*de personis*" impiegate), il quarto infine discute di "*usus*".

Ma entriamo nella nostra *Libraria*, che dalla fondazione nel 1588 sino al 1767 va identificata con la "*biblioteca domestica*" dei padri. Della consistenza di questa *bibliotheca Collegii Panormitani* abbiamo, ed è una rarità, conoscenza grazie al catalogo a stampa, primo libro del genere pubblicato in Sicilia, nel 1682[14].

1. L'Index

L'edizione, legata in volume unico, è composta da due parti, stranamente stampate da due diversi tipografi: l'*Index alphabeticus scriptorum, qui ad annum 1682 in bibliotheca Collegii Panormitani Soc. Jesu asseruantur, Panormi, typis Caroli Adamo, 1682*, elenco alfabetico per nome degli autori con le opere da loro composte e l'indicazione del *pluteus* dove sono riposte, e l'*Index alphabeticus cognominum scriptorum, qui recensentur in hoc indice. Panormi, typis Petri de Isola, 1682*, elenco alfabetico per cognome degli autori con il rinvio alla pagina dell'elenco alfabetico per nome. Apre il volume la lettera *Ad lectorem*, che spiega dove la biblioteca era allocata, come era strutturata, quali principi regolavano la scelta e l'acquisizione dei testi, la loro distribuzione sugli scaffali, i criteri di reperimento delle opere ai fini della consultazione, le segnature di collocazione sui volumi.

La trascrizione della *Lettera* consente di far luce sulla sistemazione della "biblioteca domestica" nella prima allocazione, entro il 1682 appunto, negli ambienti soprastanti la volta della chiesa di Santa Maria della Grotta, consacrata nel 1646 e completata nel 1703, con la realizzazione del grande affresco di Filippo Tancredi[15].

L'autore informa il lettore che:

[14] M. C. Zimmardi, *L'Index, catalogo a stampa della Biblioteca del Collegio Panormitano*, in *Le Biblioteche dei Gesuiti. Trecento anni di libri e cultura nella storia di Sicilia*, Assessorato dei Beni culturali e dell'Identità siciliana, Palermo, 2014.

[15] Cfr. G. Scuderi, *La "Biblioteca Domestica" nel Collegio*, in *Le Biblioteche dei Gesuiti*, op. cit.

> Questa Biblioteca contiene trentuno scaffali, diciotto in basso e tredici in alto, tutti segnati con numeri romani; comprende inoltre quattro scaffali che sono contraddistinti da lettere dell'alfabeto ebraico. Tutti gli scaffali sono ripartiti in più ordini, ognuno dei quali è segnato con lettere romane molto grandi. Bada tuttavia che gli ordini degli scaffali inferiori contigui alle finestre sono indicati con lettere piccole dell'alfabeto latino.

Trentacinque scaffali (da intendere come librerie), di cui diciotto in basso, cioè un primo ordine, e tredici in alto, un secondo ordine da raggiungere con scale lignee, non potendosi ritenere che la notevole altezza dell'ambiente fosse parzializzata con opere in muratura. Già a quella data si poneva il problema dello spazio per i volumi: «affinché in così gran numero di libri lo spazio non sia inutilmente occupato da copie, si è stabilito di conservare in questa biblioteca un solo esemplare di ogni opera».

Le indicazioni esemplificative delle collocazioni ci consentono di posizionare, seppur ipoteticamente, la numerazione degli scaffali:

Così tutte le opere di Stapleton non solo teologiche, ma anche quelle sulle controversie, per quanto divise in cinque tomi, sono conservate nello scaffale XIV con le opere teologiche; se le opere non hanno invece alcuna affinità di contenuto o ordinamento in tomi, allora secondo la varietà dell'argomento sono divise in varie classi. Così le opere storiche di Caramuel sono poste nello scaffale VI, insieme a quelle storiche, le opere filosofiche nello scaffale IX, con le filosofiche, le opere di matematica nello scaffale X, con quelle di matematica; le teologico-morali nello scaffale XIII con le casistiche; le teologico-scolastiche nello scaffale XIV con le teologiche etc. Abbiamo riposto in uno scaffale chiuso, un librario carcere, i libri degli eretici o quelli accusati di empietà […] non per il loro contenuto, ma perché possono offendere i cuori casti e pii con una dizione poco adatta, e che è consentito prendere soltanto per qualcuno a cui siano riconosciute una probità e una fede integerrime e su espresso parere della "Sacra Congregazione dell'Indice.

Altre importanti notizie si ricavano dalla indicazione dei "plutei". Se il termine nelle biblioteche medievali e rinascimentali indica "il bancone di lettura con piano superiore inclinato, a forma di leggio, usato per conservare e leggere i codici" (e che rimanda, per fama, ai banchi disegnati da Michelangelo per la biblioteca Laurenziana o a quelli della Malatestiana di Rimini), qui assume la forma della scaffalatura: settimo ordine, trentacinquesimo libro, ecc. Indicazioni che ci fanno, in sintesi, pensare ad una libreria alta oltre due metri (stante le dimensioni dei volumi dell'epoca) con una decina di palchetti, e larga più ben più di un metro.

Nei volumi della *biblioteca domestica* è indicata la collocazione "per materie": le opere degli Ascetici sono conservate nel pluteo superiore XXXI, quelle degli Ascetici gesuiti nel pluteo superiore XIX, gli esemplari della Bibbia sacra nel pluteo superiore XXXI, e così via. Un ulteriore dettaglio viene da alcun*e collocazioni, ad esempio nel "pluteo inferiore VI, pluteo superiore XXIII e pluteolo quarto ovvero* daleth": quindi uno dei "quattro scaffali che sono contraddistinti da lettere dell'alfabeto ebraico", ed essendo *daleth* la quarta lettera, l'ultimo della serie. Gli altri citati sono, ovviamente, il primo *aleph*, il secondo *beth* e il terzo *gimêl*.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.19-28

Anche il libro del Padre Clément faceva parte della "biblioteca": lo troviamo nel "pl. V", insieme all'altra opera dello stesso autore, la *Dissertatio cristiano-politica ad Philippum IV Regem Catholicum in qua Machiavellismo*… Non possiamo quindi che concludere le nostre considerazioni sulla biblioteca del Collegio e sul suo ordinamento con la certezza che la lettura del "*Museo sive…*" sia stata il riferimento "biblioteconomico" anche per il Collegio del capoluogo nella "Provincia Sicula" della Compagnia di Gesù nel XVII secolo.

La biblioteca si mantenne così strutturata e ordinata sino alla espulsione della Compagnia dal Regno di Sicilia (1767). Determinare l'esatta consistenza della biblioteca a questa data non è facile. Nello studio sull'*Index* sono stati contati 15.154 titoli (con 230 manoscritti di cui 64 dati in appendice perché acquisiti in corso di stampa). Del successivo periodo (1682 - 1767) si hanno testimonianze discordanti: Narbone scrive che nel 1767 la "Biblioteca [era] la massima di quante in Sicilia stessa se ne vedeano", mentre Evola, stranamente, nel *Ricordo del primo centenario della Biblioteca del 1882* parla di una libreria di modeste proporzioni che "all'epoca della prima espulsione contava 10.000 volumi, cioè 4.000 più che non ne contenesse nel 1682".

Per ritrovare agevolmente un libro in così gran numero di volumi e diversità di scaffali, il catalogo si articolava in tre elenchi: il primo alfabetico dei nomi degli autori, il secondo alfabetico dei cognomi e il terzo alfabetico delle materie. La consultazione del catalogo generale era indispensabile per avviare la ricerca:

> Qualora qualcuno abbia bisogno del Corso filosofico di Francesco de Oviedo, occorrerà cercare questo autore alla lettera F, dove sono scritte queste parole, Franciscus de Ouiedo S.1. Cursus Philosophicus v. pl. 4, si rechi quindi in Biblioteca, e si diriga verso il quarto scaffale, dove il catalogo manoscritto alla lettera F presenta queste parole Franciscus de Ouiedo, Cursus Philosophicus G. 35. vale a dire, quest'opera si conserva sul settimo ordine di questo scaffale, cui corrisponde la lettera G, e tra i libri di quest'ordine occupa il posto 35: né per trovarlo sarà necessario contare tutti i libri di questo settimo ordine fino al trentacinquesimo, poiché porterà scritto sul dorso G. 35.

Oggi ricostruire la biblioteca dei Gesuiti[16] significa non solo individuare i libri che tra la fine del '500 e il '700 hanno costituito la *Libraria* domestica, ma anche rivisitare il periodo successivo, dal 1805 al 1859, anni in cui i Gesuiti riprendono possesso dei loro beni e si impegnano a dirigere la *Biblioteca Regia* che per volere di Ferdinando III di Sicilia sarà inaugurata il 5 novembre 1782[17]. Dopo la soppressione della Compagnia, la Giunta incaricata «di vigilare sopra tutte le scuole, collegi e seminari […] e far ordinare e mettere a sesto la biblioteca di questo Collegio Massimo ed il Museo in esso esistente»[18], istituì

[16] R. Di Natale, *La Biblioteca del Collegio dei Gesuiti di Palermo*, in AA.VV., *Le biblioteche dei Gesuiti. Trecento anni di libri e cultura nella storia di Sicilia*, Convegno di Studi, Palermo 23 - 24 novembre 2013, Centro Educativo Ignaziano, Biblioteca Centrale della Regione Siciliana, Palermo, 2014, p. 9.

[17] A. Anselmo, *Dalla Libraria Domestica del Collegio di Palermo alla Biblioteca Regia*, ivi, pp. 9-11.

[18] *Avviso ufficiale a stampa*, conservato nella Biblioteca centrale della Regione siciliana.

(28 dicembre 1771) il Seminario Reale dei Nobili «dentro le stanze dell'abolito superbo Collegio […] ora casa regia degli studi pubblici».

La trasformazione più rilevante avverrà nel 1778, quando il Sovrano comunicò al Parlamento che «pel regolamento delle scuole e cattedre avrebbe dato presto le sue provvidenze» istituendo la *Deputazione dè Regi Studi*[19], e incaricando il Principe di Torremuzza di «erigere una Biblioteca degna del titolo di Regia di ampie proporzioni, ben provveduta di libri, per farla servire ad utile del pubblico, della cultura, delle scienze e dei discenti che in gran numero accorrevano dalla vicina Regia Accademia»[20], utilizzando i locali del Collegio e il ricchissimo fondo librario costituito con l'accorpamento delle biblioteche dei Collegi della Val di Mazara, incamerato con avviso del 25 agosto 1769.

Venanzio Marvuglia trasferì la Biblioteca nella sontuosa sala al primo piano, il "Gran Teatro":

> ne dispose l'ordinamento e le decorazioni […] splendide proporzioni, pel numero delle spaziose finestre, per l'elegante doratura dell'immensa soffitta, per lo scaffale di noce bene scompartito e meglio intagliato. Gli emblemi e i simboli collocati a rilievo sui fianchi dell'arco ci ricordano la varietà dei geniali studi, libri, pergamene, penne, calamai, squadre, compassi, mappamondi e via via; e le note parole del Cicerone, scritte in oro a grandi caratteri in cima alla sala, richiamano alla memoria, che gli studi sono e saranno sempre conforto nell'avversa fortuna, ornamento e consolazione nella prospera: adversis perfugis, secundis ornamentum[21].

Il 5 novembre 1782[22] la Biblioteca fu solennemente inaugurata con il discorso "*di Antonino Garajo professore di istituzioni giustinianee*", presente il Viceré Caracciolo che "fu particolarmente attento alla diffusione della cultura per aprire la via ai nuovi principi di giustizia e uguaglianza […] si interessò pure delle pubbliche librerie, del museo di antichità e di storia naturale"[23].

Le biblioteche sono sempre state luoghi da visitare, dagli studiosi come dai viaggiatori, che le inserivano nei percorsi del *Grand Tour*; in biblioteca non si andava solo per consultare testi, ma anche per ammirare cimeli, libri rari e antichi, legature preziose, miniature ed incisioni, ritenendo la loro conoscenza imprescindibile per una formazione intellettuale completa. Anche il nostro insieme "biblioteca e museo" ne è una prova.

Nel 1784 il viaggiatore tedesco Münter annoterà che "Palermo non ha università. I Gesuiti, quando il loro ordine fioriva e le loro cinque case erano abitate avevano de'

---

[19] La "Deputazione dei Regi Studi di Sicilia" era pensata come un ufficio indipendente per gestire la pubblica istruzione, le biblioteche e con esse la stamperia, il museo, le accademie, l'Orto botanico.

[20] L. Sampolo, *La Regia Accademia degli Studi di Palermo*Palermo 1888, e F. Evola, *Ricordo del primo centenario della Biblioteca nazionale di Palermo*, Palermo 1882. Vedasi anche A. Giuffrida, e P. Inglese, *Regia Studiorum Panormitana Universitas. Frammenti di una storia*, Palermo University press, Palermo, 2021.

[21] Dalla *Oratio pro Archia poeta*, Capitolo VII: *secundas res ornant, adversis perfugium ac solacium praebent*, poi rinnovata nel grande scalone d'accesso.

[22] L. Sampolo, *La Regia Accademia*, cit. La data entrò a far parte del calendario cittadino, tant'è che nella sua *Guida istruttiva* Gaspare Palermo indica: "5 novembre, si riaprono gli Studj, e nel dopo pranzo nel Collegio Massimo si recita pel detto soggetto un'Orazione latina". Ancora oggi questa è la data d'inizio dell'anno accademico per l'Ateneo palermitano.

[23] F. Brancato, *Il Caracciolo e il suo tentativo di riforme in Sicilia*, G. B. Palumbo, Palermo, 1946.

ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.19-28

Collegi, ove i loro giovani frati e molti della città godevano delle istruzioni" [24]; la nuova biblioteca gli pare dotata di pochi manoscritti, mentre interessanti sono i *Gabinetti d'Istoria Naturale e d'Antichità*. Negli stessi anni il Marchese di Villabianca scrive che l'Accademia ha "31 cattedre di scienze e facoltà letterarie quasi in ogni genere... vi sta inoltre il copiosissimo museo, detto volgarmente Salnitriano dal padre Salnitro […] pubblica ricchissima biblioteca, ed un seminario finalmente di nobili".

Un altro viaggiatore, il De Burigny, scriverà:

> La Gran Casa de' Reali Studj, stabiliti dalla beneficenza del Re nel Collegio Massimo, che apparteneva ai Gesuiti, è uno de' più vasti edifizj di Palermo. Deggiono ammirarvisi, la numerosissima Biblioteca, esposta in vantaggio del pubblico, e la Reale Stamperia; il Teatro Anatomico, il Gabinetto di Macchine, e di Storia Naturale, il Museo, l'immensa raccolta di tutte le Piante di Sicilia, si sono cominciati, ed aspettano di giungere a compimento sotto la condotta delle persone pratiche ed illuminate, che vi presiedono[25].

Frequentatore assiduo della biblioteca e del museo fu l'architetto francese Leon Dufourny, in quegli anni a Palermo[26]. Le sue visite al Collegio iniziano il 10 luglio 1789: "Il museo non si poteva visitare. La Biblioteca è una costruzione abbastanza bella, realizzata dal Marvuglia. Vi è il libro di Houel ma non si trova". Il 18 luglio l'architetto trascorre il "pomeriggio alla Biblioteca: data un'occhiata alla sezione dei libri antichi, scarsamente fornita. Il custode della biblioteca è beneficiario della Cappella regia di Palazzo". Dieci giorni dopo Dufourny è al

> museo archeologico dell'Accademia degli studi […]. Non vi è nulla di interessante: alcune iscrizioni, una serie di vasi etruschi dei quali pochi con figure dipinte, qualche scultura in bronzo, ecco ciò che vi si può trovare. Al piano inferiore si trova il museo di storia naturale, o per meglio dire il locale predisposto ad accogliere una collezione di storia naturale, poiché attualmente non c'è quasi nulla. Da poco tempo vi hanno sistemato dei preparati anatomici […]. Il pezzo più interessante è una completa figura femminile che è aperta dal collo fino al basso ventre e permette di vedere la disposizione delle parti interne.

Ma il 28 luglio 1800 il Papa Pio VII scrive a Carlo IV Re di Spagna perché acconsenta al rientro della Compagnia di Gesù nei regni borbonici: e così qualche anno dopo (aprile 1805) la nave regia Sibilla partita da Napoli arrivò a Palermo con i primi padri e "dopo 37 anni, 4 mesi e 8 giorni, vittimo di bel novo gl'amabili Gesuiti"[27].

---

[24] F. Munter, *Viaggio in Sicilia; prima versione italiana a cura di Francesco Peranni*, ristampa anastatica, Accademia nazionale di scienze lettere e arti, Palermo 1995.

[25] J. Levesque de Burigny, *Storia generale di Sicilia del signor De Burigny, tradotta dal francese, illustrata con note, addizioni, tavole cronologiche, e continuata sino a' nostri giorni dal signor Mariano Scasso e Borrello*, Palermo 1788.

[26] L. Dufourny, *Diario di un giacobino a Palermo, 1789-1793*, Fondazione Lauro Chiazzese, Palermo 1991.

[27] F. Guardione, *L'espulsione dei gesuiti dal Regno delle Due Sicilie nel 1767*, Catania 1907.

Con Dispaccio del 3 settembre 1805 il Re

> dispose la restituzione delle antiche scuole ai PP. della Compagnia di Gesù, null'altro ebbe il Re in mira che raddoppiare in questo Regno […] i mezzi della pubblica istruzione […] Vuole inoltre S.M. […] che la libreria Reale resti ai Gesuiti nel Collegio Massimo, addetta però all'uso pubblico.

Francesca Massara ha evidenziato che

> alla reintegrazione della Compagnia di Gesù non è estranea la volontà dei Borbone di arginare proprio la divulgazione dei sistemi ideologici della Rivoluzione Francese. All'origine, la creazione del Museo Salnitriano aveva rivestito una grande importanza per un'idea fondante di straordinaria modernità: un museo non solo conservativo e rappresentativo del valore culturale della Compagnia, ma validamente didattico e legato ad un'Istituzione educativa, che contemplasse anche un taglio scientifico-sperimentale ed una stretta connessione tra Museo e Biblioteca, aggregate da un progetto complementare e dalla presenza di un unico curatore[28].

Stretta connessione, quindi, tra "Museo" e "Biblioteca".

La nuova sede dell'Università e del suo Museo fu la Casa dei Teatini[29], e alla loro evoluzione corrispondeva il declino del depauperato "Salnitriano": "Nel 1809 non così prospere correvano le bisogne economiche del Collegio […] volle il cielo che il Re si movesse a pietà delle nostre indigenze. Il Museo venne ristretto nelle camere che sono a mezza scala dell'appartamento dei filosofi"[30].

Con l'Unità d'Italia e con la soppressione delle congregazioni religiose e la confisca dei loro beni, confluì nel Museo un enorme patrimonio di opere, e si pose il problema del reperimento di una nuova sede. Fu scelta la Casa conventuale dei Padri dell'Oratorio di San Filippo Neri, fra il 1867 e il '73 l'edificio fu trasformato e adattato alle nuove esigenze, e il Museo ebbe così una sede più idonea, che conferì nuovo prestigio all'istituto che, passato sotto l'amministrazione della Commissione di Antichità e Belle Arti, fu affidato ad Antonino Salinas professore universitario di Archeologia.

[28] F. P. Massara, *Ignazio Salnitro*, in F. Armetta (a cura di), *Dizionario enciclopedico dei pensatori e dei teologi di Sicilia. Dalle origini al secolo XVIII*, Salvatore Sciascia Editore, Caltanissetta 2018.

[29] G. Barbera, M. C. Di Natale, *Il Museo dell'Università. Dalla pinacoteca della Regia Università di Palermo alla Galleria di Palazzo Abatellis*, New digital frontiers, Palermo, 2016.

[30] A. Narbone, *Annali siculi della Compagnia di Gesù*, cit.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X
DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.29-39

COLLEZIONARE L'INFORME: COSA CI INSEGNA L'ARTE CONTEMPORANEA



Laura Ieni*
Ricercatrice indipendente

Una collezione nel corso della sua formazione, si evolve e diviene più cospicua grazie agli interessi iniziali del collezionista, fino ad assumere delle vere e proprie caratteristiche sistematiche e formali, che ne delineano quello che sarà il *fil rouge* che mantiene l'equilibrio della collezione stessa. Le collezioni, possono essere quindi rivolte all'accumulo di qualunque manufatto artistico, e questa ricerca ha come obiettivo, quello di prendere in esame le collezioni di arte contemporanea, che nel corso dei decenni, sono entrate a far parte di Musei o che sono state trasformate esse stesse in Case Museo. Ne verrà tracciato il percorso, poiché questo, ha reso possibile una maggiore divulgazione di questo genere di opere d'arte, che probabilmente altrimenti, avrebbero avuto una fortuna diversa nel nostro Paese che era ancora ancorato a uno stile più tradizionale, assumendo un importante ruolo sia conoscitivo che didattico all'interno del panorama artistico italiano.

A collection during its formation, evolves and becomes more conspicuous thanks to the initial interests of the collector, until it takes on real systematic and formal characteristics, which outline what will be the fil rouge that maintains the balance of the collection itself. Collections can therefore be aimed at the accumulation of any artistic artefact, and this research has as its objective, that of examining the collections of contemporary art, which over the decades, have become part of Museums or have been transformed themselves into House Museums. The path will be traced, since this has made possible a greater dissemination of this kind of works of art, which probably otherwise, would have had a different fortune in our country that was still anchored to a more traditional style, assuming an important role both cognitive and didactic within the Italian artistic panorama.

Parole chiave: Collezionismo, arte contemporanea, musei.

* Laura Ieni, laureata in Storia dell'arte presso l'Università La Sapienza di Roma, ha conseguito nel 2024 il Dottorato di ricerca in Scienze Cognitive presso l'Università di Messina con una tesi sul rapporto tra l'arte e le neuroscienze. Ha tenuto l'insegnamento di Fenomenologia dell'arte contemporanea presso il Dipartimento Cospecs dello stesso Ateneo. All'attivo, ha numerose pubblicazioni inerenti soprattutto ai temi del collezionismo dell'arte contemporanea. Mail: laura.ieni@unime.it.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.3271/M105

***Keywords**: Collectibles, contemporary art, museums.*

Il collezionismo è da sempre stato fondamentale nel campo delle arti, perché la richiesta di collezionisti e mecenati è riuscita a incrementare la realizzazione di opere, nonché il mercato dell'arte in ogni sua forma, con le conseguenti figure che ne gravitano intorno. Nonostante il passare dei secoli e le differenti dinamiche pratiche ed economiche sorte nel campo dell'arte che gravita intorno al collezionismo, i paradigmi generali del mecenatismo non si sono stravolti del tutto da quelli che conosciamo attraverso i testi critici più classici. Le radici del collezionismo sono antiche e insite nella storia dell'uomo, basti pensare alle raccolte sacre, alle raccolte funerarie, alle *Wunderkammern*, fino alle celebri collezioni rinascimentali.

Oggi gran parte dei musei di tutto il mondo, in particolare europei, sono costituiti dalle antiche collezioni, che erano state allestite con questi scopi; tra questi vi sono: case museo, collezioni d'azienda, quadrerie, e collezioni che si sono riversate negli anni in musei statali.

Tra le più interessanti definizioni, che non vedono molte differenze tra gli accumulatori e i collezionisti, vi è una definizione di Krzysztof Pomian,

> il collezionista è un maniaco inoffensivo che e trascorre il suo tempo classificando francobolli, trafiggendo farfalle o dilettandosi in incisioni erotiche. Oppure, al contrario, un astuto speculatore che con la scusa dell'amore per l'arte acquista capolavori a poco prezzo per rivenderli con profitti da favola. O, ancora, un signore della buona società che, insieme a un castello e a mobili d'epoca, ha ereditato una collezione di quadri di cui lascia ammirare i pezzi forti sulle pagine patinate delle riviste chic[1].

A differenza di Pomian, lo storico dell'arte Ernst Gombrich parla dell'importanza dei collezionisti nel sistema dell'arte, all'interno del saggio pubblicato a Vienna nel 2008 *Künstler, Kenner, Kunden*[2], tradotto forse erroneamente nella versione italiana, brevemente con *Arte e pubblico*. Così, è stato semplificato il concetto espresso nel titolo originale con le tre K: i *künstler* sono gli artisti, i *kenner* gli esperti e i *kunden* i clienti. Il piccolo saggio spiega in che modo esperti e clienti, che potrebbero anche essere definiti in una sola parola con collezionisti, siano fondamentali per il mondo dell'arte, ma allo stesso modo, come lo possano condizionare in base a gusti personali, interessi e mode; tanto da poter portare addirittura ad un'arte senza pubblico, tuttavia l'equilibrio tra le tre k, resta importantissimo per tenere la tensione tra artisti e clienti. Bisogna valutare sia le diverse motivazioni, che portano una persona a collezionare, ma anche le modalità di creazione di una collezione possono anche essere del tutto diverse; troviamo collezionisti sistematici e collezionisti passionali, e inevitabilmente, queste due prassi di acquisire opere, renderà la collezione stessa naturalmente diversa.

[1] K. Pomian, *Collezionisti, amatori e curiosi*, Il Saggiatore, Milano,1987, p. 32.
[2] E. H. Gombrich, *Arte e pubblico*, Mimesis Edizioni, Milano, 2013.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.29-39

Il presente contributo verte sulla formazione delle collezioni di arte contemporanea, poiché se l'assetto generale della raccolta e della compravendita o delle aste, resta valido per più generi di collezione, le collezioni formatesi durante il secolo scorso sono riuscite grazie al lavoro e alla passione dei loro proprietari a riunire dei capolavori, e ad assumere un importante ruolo didattico per il futuro.

Le collezioni non sono più raccolte austere lontane dal pubblico e riservate solo a chi le possiede, ma negli ultimi decenni, i collezionisti hanno deciso sempre più di aprirsi alla critica e alla cittadinanza alla stregua dei musei, anche se ovviamente seguendo normative differenti dai musei, ristabilendo una nuova relazione tra il concetto di privato e di pubblico, che rispetto a prima ha ristabilito con una accezione di grande apertura, dando la possibilità di conoscere divulgare e interagire.

Le collezioni sono luoghi sempre più fluidi, con mostre alle volte più frequenti, caratteristica che attrae il pubblico in una continua curiosità e ricerca, che si può declinare in una attività anche didattica, poiché così si è interrotto appunto il processo di opere chiuse in salotto o in *caveau*, bensì le opere ora vanno mostrate e messe a disposizione della comunità.

E proprio perché non si tratta di musei c'è maggiore libertà di movimento e questo permette al pubblico di conoscere direttamente e più informalmente le opere, anche creando sinergie con gli archivi degli artisti.

1. La formazione di collezioni contemporanee, due esempi a confronto

Il fermento artistico che avviene nel secondo '900 in Italia, è interessante sotto molteplici punti di vista, i diversi collettivi e gruppi che assumono un valore simbolico e politico attraverso il *medium* artistico rendono l'arte un mezzo di comunicazione sempre più esplicito; e questo di pari passo influisce notevolmente sul sistema dell'arte in ogni settore, in particolare per mecenati e collezionisti che contribuiscono a rendere il mercato sempre più vivace.

Tra i variegati esempi che si possono annoverare, è interessante la storia due collezioni in particolare, le cui opere hanno una natura differente, due famiglie ben diverse tra di loro ma che per gli artisti che fanno parte di queste collezioni sono stati determinanti.

La prima collezione è quella di Giovanna e Giuseppe Panza conti di Biumo, classificabile collezione di coppia cioè di famiglia, come affermato dallo stesso Giuseppe "L'intera Collezione Panza è un affare di coppia. Quando Giovanna e io scopriamo le opere di un nuovo artista, guardo mia moglie e lei guarda me. Capisco dai suoi occhi se vuole comprare o no. Tra me e lei, è una questione di sguardi […]"[3].

[3] Intervista a Giuseppe Panza di Biumo, *Perché sono costretto a vendere: storia di un prestito, di un processo e di una collezione troppo grande*, in "Il Giornale dell'Arte", n. 5, ottobre 1983, pp. 27-28.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.3271/M105

L'arte è proprio quello che unisce i coniugi Panza, i quali sono coinvolti in egual maniera dall'amore dell'arte. Giuseppe Panza era un imprenditore ma formatosi attraverso studi classici al gusto del bello.

Si tratta di una collezione sistematica, realizzata con dei criteri e con lo scopo, di scegliere artisti emergenti, nuovi, che ancora avevano un gruppo ristretto di pubblico, e dovevano anche essere i migliori e possedere qualità simili e confrontabili con artisti del passato.

La fama dei Panza è indiscussa, e certamente rientra nei tratti delle tre k descritti da Gombrich, poiché i due coniugi, prima dall'appartamento milanese e successivamente da Biumo, piccola frazione in provincia di Varese, dove possedevano l'omonima Villa, opera architettonica di Canonica e Portaluppi dopo (Fig. n. 1), hanno dettato le regole dell'arte contemporanea italiana e americana a partire dal 1956.



Fig. 1 - La Villa Panza di Biumo a Varese, sede della omonima collezione.

La coppia viveva circondata dalle magnifiche opere, se ne contavano più di duemilacinquecento, che acquistarono durante i numerosi viaggi negli Stati Uniti, e che con il tempo hanno acquisito sempre più valore, si annoverano capolavori di: Franz Kline, Dan Flavin, Robert Rauschenberg, Mark Rothko, Claes Oldenburg, Robert Morris, Bruce Nauman, Richard Serra, Andy Wharol e tanti altri. Le loro scelte si può certamente affermare, che hanno dato un contributo indiscusso all'evoluzione dell'arte portando l'Informale e la Pop-Art in Italia.

Nei primi anni '50 iniziano a creare le fondamenta della raccolta, frequentando le gallerie milanesi che hanno forgiato l'arte di quel periodo: Galleria Apollinaire, Galleria

ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.29-39

dell'Ariete, Galleria Blu, Galleria Il Milione e Galleria del Naviglio. Dopo i primissimi acquisti compiuti sotto la guida del celebre critico Pierre Restany, nel periodo formativo preliminare della raccolta che va dal 1955 al 1960, l'interesse dei Panza si rivolge anche all'Informale con artisti quali: Emilio Vedova e agli americani Cy Twombly, Philip Guston e Richard Diebenkorn.

La possibilità di viaggiare nonché la curiosità che li porta in giro per Europa e America, con la guida di critici e artisti, è cruciale per ciò che creeranno i due conti lombardi. Durante uno dei soggiorni a New York, Giuseppe Panza incontra Robert Rauschenberg e il loro rapporto durerà tutta la vita.

Tra gli eventi fondamentali vi è la visita presso lo studio di Mark Rothko, episodio importante nello sviluppo della raccolta, dove Panza apprende i criteri di illuminazione ed esposizione dei dipinti.

Assieme a Barnett Newman si reca nell'appartamento del collezionista Ben Heller a Manhattan, tra i primi a esporre opere dell'Espressionismo astratto, momento altrettanto importante è l'incontro con Marcel Duchamp, che da lì inizia a frequentare anche a Milano e a Varese nei primi anni '60, e grazie all'artista che apprezzerà anche l'arte concettuale.

La collezione assume un ruolo centrale nel panorama artistico, tanto che durante la XXXII Biennale di Venezia del 1964 (20 giugno - 18 ottobre), che da rilievo alla Pop Art, sono esposte e premiate delle opere di Rauschenberg quale migliore artista straniero, facenti parte proprio della collezione e sono: *Untitled Combine* (1955), *Factum I* (1957) e *Gift for Apollo* (1959).

Tra la fine degli anni '60 e i primi anni '70 prosegue la raccolta di opere, con una preponderanza di acquisti che vertono verso l'arte *Minimal* che include strutture geometriche, disegni di progetti e per la fabbricazione delle opere di Donald Judd, che ammontano a circa 30 lavori, acquistati in prevalenza sotto la guida del celebre e influente mercante Leo Castelli, e tra questi vi sono opere di Andre tra cui i lavori per *Floor Pieces* e le nuove opere di Flavin (Fig. n. 2) e Morris.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.3271/M105



Fig. 2 - Dan Flavin, installazione presso la Villa Panza, Varese.

Proprio nei primi anni ‘70 i coniugi si recano nuovamente negli Stati Uniti, questa volta a Los Angeles, dove scoprono per la prima volta un filone dell’arte da cui restano profondamente coinvolti grazie interazioni tra arte e tecnologia, percezione psichica e sensoriale negli interventi e progetti ambientali di artisti che in Italia erano ancora poco noti: Robert Irwin, James Turrell, Eric Orr, Doug Wheeler e Maria Nordman, ricondotti dalla critica al movimento *Light & Space*. Durante lo stesso soggiorno, avvenne un evento importante, la coppia sorvolò con l’artista James Turrell in aereo il *Roden Crater*, cioè il suo progetto nel *Painted Desert* in Arizona, e visitarono anche alcuni interventi di *Land Art*; in Italia ancora la *Land Art* era poco diffusa e agli albrori e soprattutto sempre più un’idea dia artisti stranieri.

Dal 1973 al 1977 i due collezionisti, diventati ormai loro stessi veri committenti, mettono a disposizione degli artisti citati alcuni ambienti della grande Villa di Biumo. Questo fu fondamentale sia per glia artisti stessi che per l’evoluzione dell’arte tutta durante quegli anni, in provincia di Varese iniziò un fermento culturale, perché vennero realizzati dei lavori *site-specific*; Irwin realizzò: *Varese Portal Room, Varese Scrim, Varese Window Room*; si affiancano negli spazi dei Rustici gli interventi *site-specific* di Turrell: *Lunette; Skyspace I; Virga* e nella rimessa delle carrozze *Varese Room* di Maria Nordman.

La passione e la dedizione che avevano instaurato nei confronti dell’arte era diventata tale che si narra che gli amici che ospitavano di tanto in tano in villa, criticassero e prendessero in giro spietatamente i Panza, per l’accumulo di tutte queste opere sparse per casa, e soprattutto perché nessuno di loro ancora riusciva a comprendere il significato di questi manufatti artistici così lontani dal gusto italiano. I coniugi, spiegano che in questi capolavori unici, riuscivano a trovare una pace interiore

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.29-39

che solo i giochi di luce o il minimalismo dei monocromi riesce a dare, erano letteralmente innamorati delle opere in loro possesso.

Oggi, la collezione è suddivisa tra Villa Panza di proprietà del Fondo Ambiente Italiano dal 1996 e diversi musei negli Stati Uniti. Ciò che bisogna considerare, è il rapporto che si crea tra ogni singola opera e il proprietario, dal punto di vista esperienziale ed empirico, e dell'interazione tra il soggetto, l'opera e l'ambiente circostante. Si crea ogni volta un rapporto esperienziale diverso e citando John Dewey:

> La natura intima dell'emozione si manifesta nell'esperienza di chi assiste a una rappresentazione sulla scena o legge un racconto. Accompagna lo sviluppo di una trama; e una trama richiede una scena, uno spazio in cui svilupparsi e un tempo in cui svolgersi. L'esperienza è emotiva, ma in essa non ci sono cose separate chiamate emozioni[4].

L'operazione compiuta dai Panza è consistita nel dare spazio agli artisti per creare esperienze artistiche.

Il tema qui affrontato è quello della collezione con un ruolo didattico proprio perché la risonanza internazionale della raccolta in ascesa sin dalla fine degli anni Sessanta, questa segue il gusto della coppia e di conseguenza è permeata dal grande senso estetico, e il crescente ruolo dei Panza nell'ambito del sistema dell'arte offrono la possibilità di esposizioni, prestiti a lungo termine, vendite e donazioni a istituzioni culturali in tutto il mondo. E possiamo affermare con certezza che grazie a loro, alcuni movimenti e i rispettivi artisti d'oltreoceano, si sono affermati sempre più nel panorama artistico italiano.

La seconda collezione presa in esame è la collezione Jacorossi, che nasce a Roma come collezione d'impresa per mano dei tre fratelli imprenditori attivi nel campo del petrolio e dei combustibili: Ovidio, Giancarlo e Angelo, i quali hanno utilizzato in maniera sapiente il capitale aziendale per investire nell'arte, e quello che sono riusciti ad ottenere nell'arco di tempo in cui si sono dedicati agli acquisti di opere l'arte è notevole. La ricchissima collezione, iniziata durante gli anni '70 e che è arrivata a contare più di tremila opere, in quello che era un percorso parallelo tra arte e impresa, è passata negli anni 2000 al fratello Ovidio, che era colui che se ne interessava maggiormente.

Una raccolta quindi nata con una passione di tipo amatoriale ma a scopo di investimento d'impresa possiamo affermare; e forse proprio per questa iniziale curiosità e poca conoscenza del settore, sono riusciti a creare un rapporto diretto con molti degli artisti con il quale si è creato un profondo dialogo.

Il collezionismo d'impresa è quanto mai di tipo prevalentemente accumulatorio, e probabilmente proprio per questa ragione gli acquisti compiuti dagli Jacorossi, rendono la collezione così estremamente ricca e soprattutto piena di tante opere degli stessi artisti, metodo diverso da quello sopra analizzato dei Panza che erano estremi cultori e conoscitori, in questo caso solo grazie a questo approccio di mercato si riesce ad avere oggi quasi un compendio dell'evoluzione artistica di molti pittori.

[4] J. Dewey (1934), *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo 2007, p. 67.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.3271/M105

La scelta di orientarsi verso specifiche opere e movimenti non fu casuale bensì frutto di interesse e dibattitti avuti con intellettuali di grande rilievo in particolare nella città di Roma, quali Maurizio Calvesi e Paolo Portoghesi, e fu attraverso la loro influenza che provarono a cogliere le maggiori tendenze del secondo '900 italiano, attraverso ad esempio le Biennali di Venezia o le esposizioni romane, forgiando i gusti dei mecenati che possedevano le finanze per poter acquisire una vasta collezione.

È interessante notare seguendo il percorso della collezione, che nonostante l'approccio moderno, Ovidio sia diventato più che un semplice collezionista un vero mecenate romano all'antica maniera, e a dimostrarlo lo sono ad esempio le opere di Mario Schifano o di Emilio Prini, con i quali aveva intessuto un rapporto diretto di stima reciproca, tanto da avere creato appositamente per lui dei capolavori.

Il *file rouge* della collezione è sicuramente Roma e gli artisti ivi attivi, con una cronologia che va dal 1900 al 2000, ed è questa la particolarità che rende la raccolta un *unicum*: conoscere la collezione permette di conoscere la storia dell'arte italiana e in particolare il fermento romano, a cui gli Jacorossi contribuivano attivamente con acquisti e ricerche. Ci sono: Il Gruppo degli Otto, il Gruppo Forma1, La scuola di Piazza del Popolo e la Scuola Romana, l'Arte povera, i Futuristi, i Surrealisti, gli Spazialisti, gli Espressionisti e tra le opere le celebri foto di Claudio Abate che testimoniano gli eventi di tutto ciò che accadeva a Roma in quegli anni, tra cui le celebri mostre e *performance*. E per ognuno vi sono: cartoni, disegni, installazioni, schizzi, litografie, quadri. Tutto questo, forse senza che i collezionisti ne fossero inizialmente consapevoli, permette di esplorare a trecentosessanta gradi l'operato di artisti e critici in quegli anni, e ciò non può che avere un valore altamente didattico e divulgativo.

La famiglia Jacorossi ha sempre provato a diffondere il contenuto della propria collezione, anche investendo nelle attività culturali della città, come gli investimenti su Palazzo delle Esposizioni, ma certamente il momento in cui vi è riuscita meglio, è stato con l'apertura della Galleria Musia in Via dei Chiavari nel 2017 (Fig. n. 3).

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.29-39



Fig. n. 3 - Spazio Musia, Roma.

Si trattava di uno spazio ricco di storia, progettato da Baldassare Peruzzi e che aveva già accolto Cassiano del Pozzo, quindi uno spazio che alterna il moderno all'antico fino alle radici di Roma con parti originali del Teatro di Pompeo, che ispirò una delle ultime opere commissionate, cioè per una installazione *Site Specific* del collettivo Studio Azzurro dedicata alla morte di Cesare *Cesare ultimo atto*; ove venivano organizzati doversi eventi di tipo culturale e di intrattenimento per la città. Purtroppo, il progetto iniziale ha mutato poi velocemente forma e la collezione non è fruibile come nei pochi anni in cui la Galleria è stata aperta.

Conclusioni

«Negli ultimi vent'anni il museo del collezionista privato è diventato un modello molto visibile e ambizioso per un numero crescente di collezionisti ricchi e influenti»[5].

I musei di arte nati dalla volontà di privati, sono sempre più frequenti ovunque nel mondo, il mecenatismo messo in atto con diverse motivazioni da parte di ricchi collezionisti che decidono di investire su un bene il cui valore aumenta come l'arte, sono più comuni fortunatamente anche in Italia negli ultimi anni, essendo mutato il concetto di filantropia stesso, che probabilmente prima insisteva su investimenti differenti. A

[5] G. S. Walker, *The Private Collector's Museum. Public Good versus Private Gain*, Routledge, Oxford, 2019, p. 1.

ISSN 2035-858X DOI 10.3271/M105

seguito di grandi collezioni create in anni, si decide di non lasciare le opere alla vista di pochi ma di investire in un bene comune, che spesso ha luogo in palazzi suggestivi in cui potere realizzare mostre e incontri di intellettuali. Nel nostro Paese possiamo ricordare tra i casi più eccellenti: la Fondazione Prada a Milano e Venezia, la Fondazione Sandretto Re Rebaudengo a Torino, la Collezione Maramotti a Reggio Emilia, la collezione dei coniugi Cerasi che ha aperto da qualche anno Palazzo Merulana a Roma, e per arrivare in Sicilia alla collezione Valsecchi che a Palermo negli spazi di Palazzo Butera ha donato un luogo unico non solo al quartiere della Kalsa ma a tutta la città e alla regione.

Spesso questi luoghi hanno la capacità di ridare fermento culturale al comune o al borgo in cui si trovano, con quello che alcuni critici definirebbero effetto Bilbao, e grande impatto hanno sulla conoscenza della cittadinanza nei confronti degli artisti che fanno parte della collezione. Il ruolo di fiducia che si instaura con i fruitori che possono recarsi presso le fondazioni, che offrono solitamente un ricco piano culturale, rende le raccolte un luogo di studio e di cultura per tutti. Inoltre, le collezioni sopracitate hanno come fulcro l'arte contemporanea, pertanto, il continuo rinnovo di allestimenti e attività permetterà di conoscere artisti dell'ultimo secolo o a noi contemporanei poiché sono divenuti i depositari di determinati artisti.

In ultima analisi, si dovrebbero valutare questi tipi di istituzioni in rapporto a un sistema economico più ampio e su quanto influiscano sul reale mercato dell'arte, per cui questo tipo di collezioni vanno assolutamente apprezzate ma non idolatrate, soprattutto in alcune casistiche in cui il collezionista entra in competizione con il sistema museale locale.

Bibliografia

AA.VV., *Collezionisti e valore dell'arte in Italia*, Skira, Milano, 2020.
Adam G., *L'inarrestabile ascesa del musei privati*, Johan & Levi, Monza, 2021.
Bellini A., (a cura di) *Collezionare contemporaneo*, Jrp/Ringer Zurigo, 2008.
Crispolti E., Tulino G., *Dal simbolismo all'astrazione, il primo Novecento a Roma nella collezione Jacorossi*, De Luca Editore, Roma, 2017.
Dewey J., *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo, 1934.
Doroshenko P., *Private Spaces for Contemporary Art*, Rispoli, Bruxelles, 2010.
Fontanarossa R., *Collezionisti e musei*, Einaudi, Torino, 2022.
Gnyp M., *The Shift. Art and the Rise to Power of Contemporary Collectors*, Skira, Milano, 2000.
Gombrich E. H., *Arte e pubblico*, Mimesis Edizioni, Milano, 2013.
Panza G., *Ricordi di un collezionista*, Jaca Book, Milano, 2006.
Pearce S. M., *Museums, objects and collections*, October 17, Leicester, 1993.
Polveroni A., Agliottone M., *Il piacere dell'arte. Pratica e fenomenologia del collezionismo contemporaneo in Italia*, Johan & Levi, Monza, 2012.
Pomian K., *Collezionisti, amatori e curiosi*, Il Saggiatore, Milano, 1987.
Vollard A., *Memorie di un mercante di quadri*, Johan & Levi, Monza, 2012.

ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.29-39

Walker G. S., *The Private Collector's Museum. Public Good versus Private Gain*, Routledge, Oxford, 2019.
Werner P., *Museo S.p.a. La globalizzazione della cultura*, Johan & Levi, Monza, 2009.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X
DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.41-51

COSA INSEGNANO LE PIETRE: IL COLLEZIONISMO DI MINERALI E GEMME TRA MEDIOEVO E RINASCIMENTO

Valentina Certo
Università degli Studi di Messina



Dell'arte della glittica parlano fonti antiche: Teofrasto, nel *De Lapidibus*, scritto alla fine del IV secolo a. C., Plinio il Vecchio, che di gemme e pietre preziose si occupa nel XXXVII libro della *Naturalis Historia* (77-78 d.C). Questo perché la glittica affonda le sue radici nel IV-III millennio a.C. quando gli uomini iniziarono a forare e levigare le pietre per poi collezionarle. Se in epoca antica si creavano e raccoglievano (sia nelle tombe che nei templi) gemme, cammei e pietre preziose per il loro effetto magico e taumaturgico e per il loro legame con gli Dei, con l'impulso di Alessandro Magno il cammeo, in particolare, diviene simbolo di uno status politico e sociale. Questo nuovo espediente fu utilizzato anche a Roma. Durante il Medioevo si hanno soltanto pochi esempi di lavorazione e raccolta di gemme, quindi mancano anche fonti letterarie, nonostante la presenza di volumi alchemici. Con il Rinascimento ci sarà un ritorno in grande stile della glittica. Vasari testimonia come questi piccoli oggetti preziosi fossero non soltanto ricercati e collezionati (ad esempio dai Medici) ma anche ricreati secondo dettami antichi. In questo frangente, nel '500, un notevole contributo didascalico è quello del tedesco Gregorio Agricola che nel *De re metallica* e nel *De natura fossilium* si sofferma in maniera scientifica sulla descrizione e lavorazione di metalli e minerali.

Ancient sources discuss the art of glyptics, including Theophrastus, in De Lapidibus, written at the end of the 4th century BC, and Pliny the Elder, who discusses gems and precious stones in Book XXXVII of Naturalis Historia (77-78 AD). The custom of engraving and decorating shells and semi-precious stones dates back to the 4th-3rd millennium BC, when people began to pierce and polish them, probably for magical and aesthetic purposes. During the Alexandrian era, cameos in particular became symbols of political and social status, a practice that continued in the Roman world and the Middle Ages. With the Renaissance, there was a grand return of glyptics, within the broader context of the so-called Wunderkammern. At this juncture, in the 16th century, a notable didactic contribution was made by the German Gregorio Agricola, who in De re metallica and De natura fossilium focused scientifically on the description and processing of metals and minerals.

Parole chiave: Glittica, pietre preziose, cammei, storia del collezionismo, volumi didascalici.

***Keywords**: Glyptics, precious stones, cameos, history of collecting, educational volumes.*

La tecnica del forare le pietre preziose e levigarle con ciottoli o pelli era già ben conosciuta e utilizzata già nel IV e nel III millennio a.C.

L'uomo, infatti, ha sempre sentito il bisogno di scegliere e collezionare pietre preziose e semipreziose, e poi cammei, quindi oggetti veramente molto piccoli, per svariati motivi: da quello propiziatorio, a quello religioso o spirituale, successivamente anche politico e propagandistico.

Tra i primi esempi, i lapislazzuli, la maggior parte provenienti dall'attuale Afghanistan, vennero estratti a partire dal IV millennio a.C. per essere utilizzati nell'oreficeria: sigilli, gioielli, ma anche piccole sculture a tutto tondo ed elementi di intarsi. I lapislazzuli percorrevano vie carovaniere, che attraversavano l'altipiano iranico, per arrivare in Mesopotamia – si pensi ai materiali provenienti dalla necropoli reale di Ur (metà del III millennio a.C.). – e, da qui, in Egitto.

La lavorazione dei gioielli è abbastanza conosciuta dal momento che in varie pitture parietali sono state riscontrate iconografie rappresentanti la lavorazione artigianale come la pittura parietale dalla parete Sud Est della camera trasversale della tomba di Nebamun e Ipuky (TT 181), a Tebe, illustrante una scena di artigianato con i laboratori dei carpentieri, della pesatura dell'oro, degli orafi, dei gioiellieri, dei fabbri e dei vasai, e risalente alla XVIII Dinastia.

Le pietre, infatti, avevano funzione propiziatoria, protettiva contro le malattie ed i nemici, ed erano simbolo di vita, di resurrezione, di vita ultraterrena e di infinito. Non a caso, il pettorale di Tutankhamon, conservato al *Museo Egizio del Cairo* è realizzato in oro, argento, pietre dure e paste vitree. Al centro è, invece, incastonato uno scarabeo stercorario, simbolo del dio del sole Khepri.

Successivamente, in epoca greca e poi romana, si iniziò a scegliere, e quasi accumulare, per scopi prettamente estetici, spirituali, politici e propagandistici. I luoghi predestinati a contenere, e spesso mostrare, le ricchezze nell'antichità erano le tombe, i grandi templi e i santuari; in un secondo momento nascono le raccolte personali.

Nella civiltà classica, tra il V ed il IV secolo, e nel periodo ellenistico, si hanno i primi cammei con funzione ornamentale dove erano ritratte persone, divinità o figure mitologiche. Con Alessandro Magno le gemme sono considerate un'esigenza di Stato, i dinasti ellenisti rappresentavano sé stessi in ritratti, scene, figure allegoriche e personificazioni che elogiavano e legittimavano il loro potere.

A questo periodo risale la *Tazza Farnese*, il più celebre e grande cammeo dell'antichità, realizzato in agata sardonica, inciso ad Alessandria d'Egitto e databile tra la fine del II e il I secolo a.C.

Oggi è custodito presso il *Museo Archeologico di Napoli*, nella Collezione Farnese, avendo avuto complesse vicissitudini collezionistiche che l'hanno portato prima nelle mani dell'Imperatore Federico II di Svevia, poi in quelle dei Medici (Fig. n. 1).

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.41-51



Fig. n. 1 - *Tazza Farnese*, databile tra la fine del II e il I secolo a.C., Museo Archeologico di Napoli, Collezione Farnese. (per gentile concessione del Museo Archeologico di Napoli).

Dal momento che l'arte della glittica è stata utilizzata sin dai tempi remoti, ne parlano fonti storiografiche antiche, a partire da Teofrasto, nel *De Lapidibus*, scritto alla fine del IV secolo a. C.

De Lapidibus[1] di Teofrasto di Ereso (372-287 a.C.) è il primo trattato mineralogico che sia mai stato scritto (ca. 315 a.C.) e stampato (febbraio 1497, da Aldo Manuzio).

* Valentina Certo è storica dell'arte e educatrice museale. Nel 2025 ha conseguito il Dottorato di ricerca in Scienze Cognitive presso l'Università degli Studi di Messina. È cultore della materia presso gli insegnamenti di "Arte e Musei" e "Museologia e storia del collezionismo" attivi nel Dipartimento Cospecs dell'Università degli Studi di Messina. Al suo attivo ha numerose pubblicazioni sull'arte in Sicilia in età moderna. Mail: valentina.certo@unime.it

[1] Teofrasto aveva anche scritto un volume sui metalli, andato perduto.

Teofrasto, partendo da Platone (specie il *Timeo*) e dagli studi della natura di Aristotele come il *Meteorologica*, fornisce una dettagliata descrizione di 60 diversi tipi di pietre ovvero minerali, gemme, argille, rocce, terre e perle – tutti i materiali solidi che possono essere estratti in miniera, cava o comunque dal sottosuolo, esclusi i metalli, appunto.

In ordine, si ha la descrizione di diverse varietà di minerali: le pietre combustibili come i carboni, gli asfalti e i loro derivati, le pomici e le ossidiane; quelle usate per sigilli, cioè le gemme e altre pietre dure, inclusi corallo e perle; quelle lavorabili o usate per particolari lavorazioni; le terre estratte da miniera, cioè quelli i prodotti minerari; le terre di cava, sostanzialmente argille. Alla fine, ci sono digressioni su prodotti artificiali e sul gesso.

Un passo interessante è quello dedicato all'ossidiana, definita pietra di Lipari.

> *14. La pietra di Lipari, che prima di essere bruciata è nera, liscia e compatta, per combustione cambia colore e compattezza diventando porosa e simile per aspetto alla pomice. Questa pietra non si presenta in masse continue, e si trova invece dispersa qua e l'a all'interno della pomice, come in un piccolo contenitore, allo stesso modo che a Melo, dove (si dice) la pomice è contenuta in altre pietre; si può dire cosi che la pietra di Lipari e quella di Melo si corrispondano inversamente in un rapporto di simmetrica opposizione, per quanto si tratti di pietre di natura diversa.*
> *15. Diventa porosa [per combustione] anche la pietra di Tetrade, località situata in Sicilia davanti a Lipari*[2].

In seguito, nel I secolo, la grande arte della glittica raggiunse Roma, dove cammei e pietre preziose furono prodotti in vari formati come simbolo di regalità. Una fonte importante per questo periodo è Plinio il Vecchio. Plinio, offre uno spaccato lucido sul collezionismo dell'epoca e ci informa che fu con Pompeo Magno e con la vittoria nel 61 a. C. sui pirati, l'Asia ed il Ponte che a Roma scoppiò la "mania" per le gemme[3]. Di gemme

---

[2] M. Napolitano, A. Mottana, *Il libro "Sulle pietre" di Teofrasto. Prima traduzione italiana con un vocabolario dei termini mineralogici*, Atti della Accademia nazionale dei Lincei, Classe di scienze fisiche, matematiche e naturali, serie 9., volume 8, fascicolo 3, Roma, Accademia Nazionale dei Lincei, 1997, pp. 151-234.

[3] Si legge in Plinio, Libro XXXVII, 6, 13-14: "*Ergo tertio triumpho, quem de piratis, Asia, Ponto gentibusque et regibus in vii volumine operis huius indicatis M. Pisone M. Messala cos. pr. k. Octobres natali suo egit, transtulit alveum cum tesseris lusorium e gemmis duabus latum pedes tres, longum pedes quattuor-ne quis effetas res dubitet nulla gemmarum magnitudine hodie prope ad hanc amplitudinem accedente, in eo fuit luna aurea pondo xxx-, lectos tricliniares tres, vasa ex auro et gemmis abacorum novem, signa aurea tria Minervae, Martis, Apollinis, coronas ex margaritis xxxiii, montem aureum quadratum cum cervis et leonibus et pomis omnis generis circumdata vite aurea, musaeum ex margaritis, in cuius fastigio horologium; erat imago Cn. Pompei e margaritis, illa relicino honore grata, illius probi oris venerandique per cunctas gentes, illa ex margaritis, illa severitate victa et veriore luxuriae triumpho!".*
Trad: "13. dunque, al suo terzo trionfo, che riportò sui pirati, l'Asia, il Ponto, sui popoli e i re elencati nel settimo libro di quest'opera, sotto il consolato di Marco Pisone e Marco Messalla, il giorno prima delle calende di ottobre (30 ottobre), giorno del suo compleanno, Pompeo fece sfilare una scacchiera con pezzi di due gemme, larga tre piedi e lunga quattro, affinché non ci siano dubbi che le risorse naturali si sono esaurite dal momento che oggi nessuna gemma nemmeno si avvicina a una tale grandezza, c'era in quella scacchiera una luna d'oro del peso di trenta libbre, 14. tre letti da triclinio, vasellame d'oro e di pietre preziose da riempire nove tavolini, tre statue d'oro di Minerva, di Marte e di Apollo, trentatré corone di perle, una montagna quadrata d'oro con cervi e leoni e frutti di ogni genere e con attorno una vite d'oro, una grotta di perle con una meridiana alla sua sommità; c'era anche un ritratto di Gneo Pompeo fatto di

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.41-51

incise si occupa nel XXXVII libro della *Naturalis Historia*, ricalcando in alcuni punti il testo di Teofrasto.

Scrive nell'incipit:

> Ut nihil instituto operi desit, gemmae supersunt et in artum coacta rerum naturae maiestas, multis nulla parte mirabilior. tantum tribuunt varietati, coloribus, materiae, decori, violare etiam signis, quae causa gemmarum est, quasdam nefas ducentes, aliquas vero extra pretia ulla taxationemque humanarum opum arbitrantes, ut plerisque ad summam absolutamque naturae rerum contemplationem satis sit una aliqua gemma[4].

Ovvero

> perché nulla manchi al piano della mia opera, restano ora le gemme: la maestà della natura vi si concentra in uno spazio ristretto e molti ritengono che in nessun altro aspetto essa sia più degna di ammirazione.

Plinio tramanda anche alcuni nomi di incisori, di collezionisti e descrive alcune gemme, soprattutto i materiali più utilizzati come: calcedonio, agata, corniola, onice, diaspro, sardonice. Le pietre potevano poi essere incastonate in preziose cornici, anche riccamente lavorate, d'oro, argento, ecc.

I maggiori rappresentati dello Stato, nel periodo della *Res Publica* e gli imperatori poi, rappresentavano sé stessi e scene mitiche che esaltassero le proprie imprese e il loro valore o esponevano al pubblico, nei santuari, intere raccolte di opere preziose. In questo periodo molti incisori si trasferirono a Roma dall'Oriente ed il repertorio ellenistico venne così riproposto per lodare le intenzioni di chi deteneva il potere.

Già con Ottaviano Augusto, il primo imperatore, che rappresentava se stesso ed il proprio programma politico, i cammei legittimavano il potere, erano *auctoritas* e *potestas* e, grazie alle rappresentazioni della famiglia reale, diventarono "di stato". I cammei con Augusto ebbero un ritorno nel Medioevo e vennero utilizzati anche nelle oreficerie ecclesiastiche; un esempio è il ritratto inserito al centro della croce di Lotario. (Fig. n. 2)

perle così amabile con quell'ornamento che ricade dietro, l'effige di quel volto onesto e degno di venerazione tra i popoli tutti, era in perle quel ritratto: era la sconfitta dell'austerità e, piuttosto, il trionfo del lusso!". Gaio Plinio Secondo, *Storia Naturale*, 5 voll., presentazione di A. Spallino, saggio introduttivo di F. Della Corte, traduzione e note di S. Boscherini, S. Rizzo, A. Roncoroni, et al., Giardini, Pisa 1984-87.

[4] Incipit XXXVII Libro. Ibidem.



Fig. n. 2 - *Cammeo di Augusto, particolare della Croce di Lotario*, Aquisgrana, Tesoro del Duomo.

Con la fine dell'Impero Romano d'Occidente i tesori passarono a Costantinopoli e diventarono primaria fonte di ispirazione per la cultura figurativa ed iconografica bizantina. La glittica in Occidente è meno frequente anche se si utilizzavano le paste vitree. In Oriente, invece, la lavorazione continuò a Bisanzio, in Mesopotamia, in Persia, specie nel periodo sasanide, e nell'arte musulmana. Durante il Medioevo si hanno soltanto pochi esempi di lavorazione e raccolta di gemme, ci sono, tuttavia, alcuni veri e propri revival della glittica e casi isolati di collezionisti e committenti come gli imperatori Carlo Magno e Federico II.

Per quanto riguarda i volumi, nel Medioevo, accanto a vari scritti di natura alchemica, si segnala anche quello di Teofilo. *De diversis artibus* (in realtà privo di titolo) di Teofilo monaco, (la sua figura coinciderebbe con quella di Ruggero di Helmarshausen) uno dei testi fondamentali giunti sino a noi, tramanda le tecniche artistiche praticate nel Medioevo. La prima edizione a stampa del manoscritto è del 1781, e fu pubblicata a cura di Gotthold Eprhraim Lessing. Nella sua versione più estesa, il *De diversis artibus* è composto da tre libri.

Il primo libro, diviso in 38 capitoli tratta la pittura su parete, su tavola e su pergamena; il secondo, di 36 capitoli, descrive la fabbricazione del vetro, i minerali per produrre colori; il terzo di 96 capitoli dedicati alle tecniche metallurgiche, quindi passa in rassegna oro, argento, ottone, rame. Negli ultimi capitoli sono infine fornite notizie sull'intaglio dell'avorio e la preparazione di gemme e perle, compresa la foratura. In

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.41-51

particolare, per quanto riguarda le gemme si segnalano: *CAPUT CVIL • DE SCULPENDIS GEMMIS*[5]; *CAPUT CVIII DE PRECIOSIS GEMMIS*[6]*; CAPUT CIX. DE SCULPENDIS GEMMIS*[7].

Della fine del Trecento, è anche il *Libro dell'arte o trattato della pittura*, di Cennino Cennini, pubblicato nel 1821 a cura di Giuseppe Tambroni.

Nel Capitolo CXXIV denominato «*Sì come si rilieva di gesso sottile in tavola, e come si legano le pietre preziose»*, si legge:

> Oltre a questo, togli di quel gesso da rilevare, se volessi rilevare fregio o fogliame, o attaccare cotali priete preziose in certi fregi dinanzi o a Dio Padre o di Nostra Donna, o certi altri adornamenti, che abbelliscono molto il tuo lavoro; e sono pietre di vetro di più colori. Compartiscile con ragione, avendo il tuo gesso in uno vasellino su 'n un testo di cenere calda e un vasellino d'acqua chiara calda, però che spesso ti conviene lavare il pennello[8].

---

[5] "*Qui cupit egregios lapides irrumpere ferro, Quos dilexerimt reges nimium super aurum Urbis Romanse qui celsas jam tenuere Artes, ingenium quod ego sub mente profunda Inveni, accipiat, quern valde est preciosum. Urinam mihi qusesivi pariterque cruorem Ex hyrco ingenti, modico sub tempore pastum Hedera, quo facto, calefacto sanguine gemmas Incidi, veluti monstravit Plinius auctor, Artes qui scripsit, quas plebs Romana probavit, Atque simul lapidum virtutes scripsit honeste ; Quorum qui noscit vires, plus diligit illos ; Nam primi reges urbem qui jam tenuerunt, Gemmis ornarunt vestes auro renitentes, Ex quibus insignis primus fuit Aurelianus. Qui proprias vestes gemmis contexit et auro".* Trad: «Chi volesse tagliare con il ferro le pietre rare che i sovrani di Roma, che un tempo sostenevano le nobili arti, molto deliziati dall'oro, gli facciano conoscere l'invenzione, che con profonda riflessione ho scoperto, che è molto preziosa. Mi procurai l'urina col sangue fresco di una capra vigorosa, nutrita per breve tempo con l'edera, e fatto ciò, tagliai le gemme nel sangue caldo, come ha sottolineato l'autore Plinio, che scrisse sulle arti, di cui i romani gente messa alla prova, e che parimenti ben descriveva le virtù delle pietre; colui che conosce i poteri di chi li favorisce maggiormente. Perché i primi re, che già da tempo reggevano la città, adornavano di gemme, le loro vesti risplendenti d'oro, di cui il più notevole era Aureliano, che ricopriva le sue vesti dappertutto di gemme e d'oro». Teofilo, *De diversis artibus*, M. Grandieri (a cura di), traduzione e note di A. Tantalo, B.A. Graphis, Bari,2005.

[6] "*PRECIOSAS gemmas si quaeris lucidas facere accipe ea quae sunt hie scripta. Petram marmoream valde sequalem tibi aquire, facitoque hoc quod utilis ars tibi ostendit. Gemmam sequalem super hanc petram laevi extrica manu, sicque obscuritatem cito perdet, et recipiet preciosum nitorem. Sed tibi frater sit notum si dura fuerit gemma atque sequalis magis lucida ac perspicua erit".* Trad: "Se desideri far brillare le gemme preziose, sappi cosa c'è scritto qui. Procuratevi una lastra di marmo, ben liscia, e fate come l'arte utile vi indica. Strofina con mano leggera la gemma liscia su questa pietra, e così presto perde la sua ottusità e riceve una preziosa lucentezza. Ma nota, fratello! se la gemma sarà dura e liscia risulterà tanto più brillante e chiara". Ibidem.

[7] *"SUNT nonnulli qui ferris ad incidendos lapides temperamentum quaerunt ideoque scripsi hanc artem quam probavi ut et periti artifices sciant. Hyrcinum ssevum tempore illo cum ureretur yrcus amore accepi, atque ferrum quod temperare volui in illius pinguedine extinxi, sicque in maximam versum est duritiam".* Trad: "Ci sono alcuni che cercano la tempra per i ferri, per tagliare le pietre, perciò ho scritto quest'arte che ho provato, affinché la conoscano anche gli artefici esperti. Presi una capra selvatica quando era in calore, e spense il ferro che volevo temprare nel suo grasso, e così fu trasformato nella massima durezza". Cfr. Teofilo, *De diversis artibus*, ed. a cura di M. Grandieri, traduz. e note di A. Tantalo, B.A. Graphis, Bari 2005.

[8] C. Cennini, *Il libro dell'arte o trattato della pittura*, ed. a cura di G. e C. Milanesi, F. Le Monnier, Firenze 1859.

Durante il periodo rinascimentale, gli Umanisti espressero la volontà di riallacciarsi artisticamente al mondo della bellezza classica. La Rinascita e il recupero di tecniche antiche avvennero anche dal punto di vista filologico e letterario, grazie allo studio delle fonti passate, alla raccolta di disegni e rilievi architettonici e alle traduzioni della trattatistica. Gli artisti iniziarono a lavorare le pietre preziose, sempre più richieste, secondo motivi e stilemi classici. Di questo *revival* della glittica ne parla dettagliatamente Vasari nelle *Vite*. Vasari nota come i Medici e altre famiglie nobili si servirono di eccelsi modelli del passato per esaltare il proprio prestigio politico, sociale ed intellettuale.

> Da che i Greci negl'intagli delle pietre orientali furono così divini, e ne' camei perfettamente lavorarono, per certo mi parrebbe fare non piccolo errore, se io passassi con silenzio coloro che quei maravigliosi ingegni hanno nell'età nostra imitato. Conciò sia che niuno è stato fra i moderni passati, secondo che si dice, che abbia passato i detti antichi di finezza e di disegno in questa presente e felice età, se non questi che qui di sotto conteremo. Ma prima che io dia principio, mi convien fare un discorso breve sopra questa arte dell'intagliar le pietre dure e le gioie, la quale doppo le rovine di Grecia e di Roma ancora loro si perderono insieme con l'altre parti del disegno. Queste opere dello intagliare in cavo e di rilievo, se n'è visto giornalmente in Roma trovarsi spesso fra le rovine: cammei e corgniole, sardoni et altri eccellentissimi intagli, e molti e molti anni stette persa, che non si trovava chi vi attendesse; e se bene si faceva qualche cosa, non erono di maniera che se ne dovessi far conto, e per quanto se n'ha cognizione, non si trova che si cominciasse a far bene, e dar nel buono, se non nel tempo di papa Martino V e di Paolo II. Et andò crescendo di mano in mano per fino che 'l Magnifico Lorenzo de' Medici, il quale si dilettò assai degli intagli de' cammei antichi, e fra lui e Piero suo figliuolo ne ragunarono gran quantità, e massimamente calcidoni, corgniuole et altra sorte di pietre intagliate, rarissime, le quali erano con diverse fantasie dentro, che furono cagione che per metter l'arte nella loro città e' conducessino di diversi paesi maestri che, oltra al rassettar loro queste pietre, gli condussono dell'altre cose rare in quel tempo[9].

Con Lorenzo il Magnifico, amante della bellezza, del lusso, dello sfarzo, le collezioni vennero esposte nel palazzo di famiglia. Ogni oggetto era scelto con un preciso scopo, non solo il desiderio di riallacciarsi a un passato glorioso ma anche quello di accumulare per ostentare lusso. Un aspetto che rende unica tutta la collezione di Lorenzo è quello della presenza delle lettere: «.LAV. / .R. / MED.»[10] Tra gli oggetti preziosi dei Medici, il *Sigillo di Nerone*, una corniola intagliata con la raffigurazione di Apollo e Marsia, databile I secolo a.C., e attribuita a Dioskurides. La gemma è poi confluita nella Collezione Farnese e oggi è esposta nella sezione delle Gemme nel Museo Archeologico Nazionale di Napoli (Fig. n. 3).

---

[9] G. Vasari, *Le vite de' piu eccellenti pittori, scultori, et architettori*, Giunti, 1568. Lo stralcio è tratto da: *Vite di Valerio Vicentino, di Giovanni da Castel Bolognese, di Matteo del Nasaro veronese e d'altri eccellenti intagliatori di camei e gioie*, pp. 113-114.

[10] R. Gennaioli, *La collezione di gemme dei Medici nel XV secolo*, in *Pregio e bellezza, camme e intagli dei Medici*, catalogo della mostra di Firenze (Palazzo Pitti, Museo degli Argenti, 25 Marzo – 27 Giugno 2010), Livorno, 2010, pp. 22-27.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.41-51



Fig. n. 3 - Dioskourides (Att.), *Sigillo di Nerone,* intaglio, corniola, Napoli, Museo Archeologico Nazionale. Iscrizione: LAV.R.MED. CREDITI IMMAGINE: Museo Archeologico di Napoli.

Il Sigillo di Nerone è stato raffigurato da Botticelli nel *Ritratto femminile,* datato 1482-85 circa, e conservato presso il Städelsches Kunstinstitut di Francoforte (Fig. n. 4).



Fig. n. 4 - Sandro Botticelli, *Ritratto femminile,* 1482-85 circa, Städelsches Kunstinstitut di Francoforte. CREDITI IMMAGINE: Wikimedia Commons.

Nel ‘500, un notevole contributo didascalico è quello del tedesco Giorgio Agricola ovvero Georg Bauer, che, per la prima volta, parla di minerali dal punto dal punto di vista scientifico, spalancando le porte ai moderni studi di geologia, grazie ai suoi contributi su rocce, minerali, fossili.

Agricola studia, anche tramite osservazione diretta, la geologia ma anche la metallurgia, la mineralogia, la geologia e la paleontologia. Scrive il *De re metallica* (pubblicato postumo nel 1555), il *De natura fossilium* (del 1656), *De Ortu et Causis Subterraneorum* (libro di geologia del 1546). Per quanto riguarda specificatamente le pietre preziose, Agricola si sofferma in maniera scientifica sulla descrizione e lavorazione di metalli e minerali. Nel *De re metallica*, sui minerali, parla anche dello scavo e inserisce nel volume numerose tavole grafiche. Nel *De natura fossilium*, composto da dieci libri, più due sezioni sui minerali greci e latini, tra gli altri materiali trattati, ci sono anche le pietre preziose. Agricola le descrive esteticamente – anche per quanto riguarda il colore e le caratteristiche tecniche – e scrive, in maniera meticolosa, anche dove potevano essere trovate.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV., *Aspetti del collezionismo in Italia, da Federico II al primo Novecento*, Museo Regionale Pepoli, Attività didattica, Trapani, 1992-93.

Boltanski L., Esquerre A., *Arricchimento. Una critica della merce,* Bologna, 2019.

Castelfranchi Vegas L., *Il ruolo delle arti minori nel Medioevo*, in *Arti Minori* (prolusioni di Cinzia Piglione e Liana Castelfranchi Vegas, dizionario a cura di Cinzia Piglione e Francesca Tasso), Milano 2000, p. 151.

Cennini C., *Il libro dell’arte o trattato della pittura*, (1821), G. e C. Milanesi (a cura di), F. Le Monnier, Firenze 1859.

Gaio Plinio Secondo, *Storia Naturale*, 5 voll., presentazione di A. Spallino, saggio introduttivo di F. Della Corte, traduzione e note di S. Boscherini, S. Rizzo, A. Roncoroni, et al., Giardini, Pisa 1984-87.

Gennaioli R., *La collezione di gemme dei Medici nel XV secolo*, in *Pregio e bellezza, camme e intagli dei Medici*, catalogo della mostra di Firenze (Palazzo Pitti, Museo degli Argenti, 25 Marzo - 27 Giugno 2010), Livorno, 2010, pp. 22-27.

Giuliano A., *Ricerca sulle gemme antiche*. In *Studi di glittica*, a cura di Dario Del Bufalo, Antonio Giuliano, Ulrico Pannuti, Lucia Pirzio Binoli Stefanelli, Roma, 2009, pp. 41-46.

Napolitano M., Mottana A., *Il libro “Sulle pietre” di Teofrasto. Prima traduzione italiana con un vocabolario dei termini mineralogici*, Atti della Accademia nazionale dei Lincei, Classe di scienze fisiche, matematiche e naturali, serie 9a, volume 8, fascicolo 3, Roma, Accademia Nazionale dei Lincei, 1997, pp. 151-234.

Schumann W., *Guida alle gemme del mondo*, II edizione a cura di Carlo Trossarelli, Bologna, 2004.

Teofilo, *De diversis artibus*, M. Grandieri (a cura di), traduzione e note di A. Tantalo, B.A. Graphis, Bari, 2005.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.41-51

Vasari G., *Le vite de' piu eccellenti pittori, scultori, et architettori*, Giunti, 1568. Lo stralcio è tratto da: *Vite di Valerio Vicentino, di Giovanni da Castel Bolognese, di Matteo del Nasaro veronese e d'altri eccellenti intagliatori di camei e gioie*, pp. 113-114.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X
DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.53-63

RACCOGLIERE, SISTEMATIZZARE, CAPIRE: IL COLLEZIONISMO COME INTERVENTO SULLA DISABILITÀ



Valeria Costanza D'Agata[*]
Università degli Studi di Messina

L'attitudine alla sistematizzazione e alla classificazione rappresenta un modo attraverso cui possiamo orientarci nel mondo, ordinare la molteplicità caotica del cambiamento e orientare il pensiero e l'azione, costruendo così un orizzonte di senso condiviso. In particolare, i soggetti con neurodiversità possono mostrare una spiccata attenzione al dettaglio e una forte inclinazione a individuare schemi coerenti che consentono una comprensione più profonda della complessità del reale e la progettazione di un'immagine coerente del mondo. Che si tratti di *pattern-thinker* o di soggetti con una memoria visiva potenziata, la ricerca di una costante riduce l'imprevedibilità del reale, rendendo possibile la comprensione di situazioni sociali implicite e ambigue e l'espressione, dietro una ripetitività apparentemente priva di significato, di un potenziale creativo eccezionale. Tale consapevolezza richiede una profonda revisione della didattica che concentri l'attenzione sulle potenzialità nascoste nella vulnerabilità, mirando alla valorizzazione del pensiero e del funzionamento divergenti.

The attitude to systematization and classification represents a way through which we can orientate in the world, sort the chaotic multiplicity of change and direct thought and action, thus constructing a shared horizon of sense. Particularly, subjects with neurodiversity can show a marked attention to detail and a strong inclination to detect coherent patterns allowing for deeper understanding of the complexity of the real and for the planning of a consistent image of the world. Whether it be pattern-thinkers or subjects with enhanced visual memory, the search for a constant reduces the unpredictability of the real, making it possible to understand implicit ambiguous social situations, and to express, behind an apparently meaningless repetitiveness, an outstanding creative potential. Such an awareness requires a profound revision of didactics which focuses attention on the potentialities hidden in vulnerability, aiming at the enhancement of divergent thinking and functioning.

Parole chiave: Neurodiversità, età evolutiva, memoria visuale.

[*] Valeria Costanza D'Agata è ricercatrice in Estetica presso il Dipartimento COSPECS dell'Università degli Studi di Messina, dove insegna Estetica, Estetica del Paesaggio, Neuroestetica delle Arti e dei Media. I suoi interessi di ricerca vertono su estetica e neurodiversità, empatia, morfologia, filosofia della medicina, antropologia filosofica. Mail: valeriacostanza.dagata@unime.it.

Keywords: *Neurodiversity, Creativity, Systematization, Potentialities/Vulnerability, Aesthetics.*

La propensione a classificare e collezionare è connaturata all'essere umano che, attraverso la ricerca delle costanti invariabili e coerenti che soggiacciono alla molteplicità sempre diveniente del reale, conferisce ordine e significato alla variabilità dei fenomeni, costruisce un orizzonte di senso condiviso e assume il proprio posto nel mondo, realizzando sempre più il proprio progetto di vita. Ancor più quando la realtà viene percepita in maniera caotica, quando le sensazioni si affastellano – suscitando sgomento per la loro imprevedibilità – e gli stimoli provenienti dall'esterno risultano chiassosi e si confondono, privi di un qualsivoglia significato, si rivela necessario ritirarsi in una dimensione resa sicura e familiare dalla dedizione ad un interesse particolare, mediante il quale ritrovarsi e poter ristabilire un equilibrio.

In alcune circostanze, poi, anche le relazioni interpersonali che dovrebbero sostenere, educare e fornire un supporto (*scaffolding*), per agevolare l'inserimento e la partecipazione del soggetto alla vita di comunità, vengono recepite come eccessivamente complesse, oscure, ambigue, come se non rimanesse che osservare dall'esterno interazioni condotte con un linguaggio invisibile e impossibile da decifrare. Tutto questo è particolarmente evidente nel caso di persone con neurodiversità ed in particolare con disturbo dello spettro autistico[1], il cui sviluppo neurologico è tale da determinare a vari livelli difficoltà nell'interazione sociale[2], nella comunicazione verbale e non verbale, interessi ristretti e ripetitivi e, di conseguenza, la necessità di un supporto più o meno consistente per la gestione della vita quotidiana. Prima di tutto, però, si rivela necessario un cambiamento sostanziale e autentico di paradigma, in grado di ripensare la disabilità non come proprietà intrinseca del soggetto, ma come fortemente dipendente dal contesto che, con un'adeguata rimozione delle barriere e predisposizione di facilitatori (in termini di atteggiamenti, servizi, strumenti e strategie), permette alla persona di realizzare pienamente le proprie potenzialità[3], evitando il rischio di "disabilitarla" ulteriormente.

Sulla base di un modello individuale di tipo bio-medico, infatti, la riduzione di attività e partecipazione sociale nei diversi contesti di vita è una conseguenza della disabilità dovuta a perdite o anomalie di funzioni e strutture anatomiche, fisiologiche e psicologiche, e ciò determina atteggiamenti di delega e microesclusione, che attribuiscono la presa in carico della persona con disabilità a risorse professionali aggiuntive, in grado di predisporre interventi essenzialmente abilitativi e riabilitativi. Nel modello bio-psico-sociale ed ecologico dell'ICF (*International Classification of*

[1] Cfr. J. Singer, *What is neurodiversity?* in «Neurodiversity2.0», www.blogspot.com/p/what.html - trad. it. neuropeculiar.com/2020/03/14/che-cose-la-neurodiversita/.

[2] S. Baron-Cohen*, I geni della creatività. Come l'autismo guida l'invenzione umana*, trad. it. a cura di G. Guerrerio, Cortina Editore, Milano, 2021. In particolare, pp. 90-91: «La gente dice a Jonah che capire l'umorismo è tutta una questione di leggere tra le righe, ma tutto ciò con cui lui può avere a che fare sono informazioni fattuali, non significati impliciti. Nota che le altre persone si scambiano sguardi, scrollano le spalle o alzano un sopracciglio, ma non ha la minima idea di come interpretare questo linguaggio del corpo. Dice che è come se tutti gli altri parlassero un linguaggio privato e silenzioso che lui non capisce, questo lo fa sentire come se venisse da un altro pianeta, come se stesse osservando una specie complicata dai bordi del campo di un gioco a cui non piò partecipare e da cui si sente anche attivamente escluso».

[3] Cfr. S. Baron-Cohen, *Editorial Perspective: Neurodiversity. A revolutionary concept for autism and psychiatry*, in «Journal of Child Psychology and psychiatry», 58(6), 2017, pp. 744-747.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.53-63

Functioning, Disability and Health), invece, l'attenzione viene posta sul funzionamento della persona e sul ruolo della comunità che diviene imprescindibile nel predisporre il contesto in modo flessibile, così da garantire il pieno sviluppo delle potenzialità, intensificare l'area delle attività e incrementare i contesti in cui realizzare una piena partecipazione della persona alla vita sociale. In tale prospettiva tutti divengono responsabili e sono chiamati innanzitutto a ripensare il concetto di salute non come assenza di malattia, ma come modo dell'organismo di ristabilire un equilibrio funzionale con l'ambiente[4]. Tali forme di adattamento permetteranno di attivare e riconfigurare le risorse e le potenzialità del soggetto che in tal modo potrà divenire sempre più autonomo e realizzare il proprio progetto di vita[5].

Una volta orientato lo sguardo verso il riconoscimento e la valorizzazione delle specificità di ognuno, possiamo considerare in particolare le potenzialità creative insite nell'attitudine al collezionismo (evidente sin dall'infanzia) delle persone autistiche, a partire dal modo con cui entrano sensorialmente e percettivamente in contatto con l'ambiente circostante.

> La madre di Jonah desiderava tanto avere un figlio che giocasse facilmente con gli altri bambini e non tornasse a casa con le sue strane collezioni in tasca: lumache, sassolini o pezzi di carta stropicciati con i suoi elenchi di automobili – marca, modello, targa, colore, anno e proprietario – scritti a mano e tutti sistematicamente organizzati in una griglia. […] Sembrava che non capisse gli altri bambini. Jonah diceva che per lui le interazioni sociali erano incomprensibili, a differenza del mondo degli oggetti o degli schemi, per i quali aveva una comprensione intuitiva. Così Jonah preferiva la solitudine, imparando non dagli altri, ma da solo e per se stesso. Sembrava che a tutti sfuggisse completamente il motivo per cui Jonah faceva quello che faceva, classificando e ordinando all'infinito[6].

Quelli che spesso sono considerati sintomi dell'autismo, ad uno sguardo più attento, non sono altro che conseguenze di differenze percettive sensoriali[7], dal momento che il confine proprio-corporeo viene per lo più percepito come inesistente o smisuratamente permeabile, tanto che gli stimoli esterni sono troppo intensi e sembrano letteralmente investire il soggetto, attraversarlo, sopraffarlo. «Non essere in grado di proteggersi dagli input sensoriali, prendere costantemente in considerazione l'intero ambiente e pensare a ogni movimento del corpo è estenuante. La mia energia sensoriale è sempre a pieno ritmo, non sono in grado di separare i suoni, le parole e le

[4] O. Sacks, O., *An Anthropologist on Mars. Seven Paradoxical Tales*, Knopf Doubleday, New York 1995, trad. it. *Un antropologo su Marte. Sette racconti paradossali*, Adelphi, Milano, 2019, p. 17.

[5] Cfr. L. Cottini, M. de Caris, *Il progetto individuale. Dal profilo di funzionamento su base ICF al PEI*, Giunti Edu, Firenze, 2020.

[6] S. Baron-Cohen (2021), *I geni della creatività. Come l'autismo guida l'invenzione umana*, trad. it. a cura di G. Guerrerio, Cortina Editore, Milano, p. 22.

[7] Cfr. O. Bogdashina, *Le percezioni sensoriali nell'autismo e nella sindrome di Asperger*, Uovonero, Crema, 2021.

immagini irrilevanti che si intromettono»[8]. Anche la presa di coscienza della propria identità non avviene una volta per tutte, pur accentuandosi nel naturale evolversi e definirsi nel corso della vita, ma viene vissuta nel suo costante e ininterrotto processo di co-formazione (*Gestaltung*) con l'ambiente circostante, che si realizza di volta in volta a partire dalle connessioni che si instaurano con l'altro da sé e che si trasformano continuamente al mutare di ogni piccolo particolare, riconfigurando sempre di nuovo la percezione dell'insieme, in un sostituirsi continuo di figura e sfondo, analitico e globale[9]. Così quelli che dall'esterno possono essere visti come comportamenti e interessi ristretti e ripetitivi, in realtà come vedremo più a fondo tra poco, sono la risposta ad un'esigenza di costanza e invarianza a fronte di un ambiente che muta vorticosamente e che destabilizza continuamente l'osservatore autistico, che si trova spiazzato e non preparato a rispondere nei modi e nei tempi adeguati agli stimoli che tanto gli provengono dal di fuori quanto, al tempo stesso, lo attraversano e lo rimescolano interiormente[10].

Vista sotto questa luce l'ossessione per la ripetizione non è altro che un modo di mettere alla prova i fenomeni per verificare se le leggi costanti, che sottendono la variabilità cui è sottoposto il divenire dei fenomeni, sono mantenute anche se si apportano piccole modifiche ad un elemento per volta. Quello che importa sono essenzialmente i fatti, ossia gli schemi e i sistemi che regolano i processi e la cui comprensione permette di volta in volta, senza che sia possibile alcun automatismo[11], di fare fronte alle circostanze e di mettere in pratica risposte funzionali, insomma di adattarsi all'ambiente per poter condurre la propria vita.

Il livello elevato di comprensione e di analisi di tali leggi invarianti e la loro messa alla prova, attraverso la reiterazione e la modifica di un singolo aspetto per volta, possono apparire esteriormente come l'esecuzione di movimenti ripetitivi, stereotipati e la coltivazione esclusiva di interessi estremamente ristretti, condotta per altro senza alcun bisogno o desiderio di condivisione. Alle relazioni interpersonali, infatti, viene preferita l'attenzione ad elementi a prima vista insignificanti dell'ambiente nei suoi vari

---

[8] C. Törnvall, *Autistiche. Donne nello spettro*, Elliot, Roma 2023, p. 66.

[9] F. Acanfora, *Eccentrico. L'autismo in un saggio autobiografico*, Effequ, Firenze, 2023. In particolare si veda p. 110: «Perché il mio mondo è fatto di dettagli nitidi e precisi, di diapositive, di brevi momenti. Frammenti di una realtà che a molti appare come un tutto illusorio, dettagli che per me formano un insieme solo se guardati da lontano, distrattamente e con poca attenzione, perché se poi comincio a osservare attentamente allora tutto si scompone in tanti pezzettini. […] Un discorso, anche quello è formato da concetti separati, indipendenti, e da frasi e poi parole; il tono della voce, quell'inflessione su una sillaba che cerca l'attenzione, una pausa, forse studiata ad arte. Dettagli, ovunque».

[10] Ivi, pp. 34-35: «È un generale e logorante stato di ansia e vigilanza nei confronti del mondo esterno, dell'inatteso, dell'incontrollabile. […] Immaginate come vi sentireste in uno stato di vigilanza permanente in cui ogni suono, rumore, oppure odore, ogni parola proveniente dall'esterno imprigionasse la vostra attenzione rendendovi per giunta nervosi e irascibili. È davvero faticoso, posso garantirvelo. E ancor più faticoso è cercare di nascondere certe reazioni».

[11] C. Törnvall, *Autistiche. Donne nello spettro*, Elliot, Roma 2023, dove a pagina 65 scrive: «Le persone autistiche non ricorrono alla memoria automatica per svolgere semplici compiti pratici. Al contrario, utilizzano la parte del cervello che risolve i problemi a livello razionale. Le persone neurotipiche, invece, usano la memoria automatica per compiere azioni come accendere la macchina del caffè o la lavastoviglie. Per loro tutto accade "al volo", non devono pensare a ciò che stanno facendo. Per me non è così. […] Spesso mi sembra di eseguire le azioni per la prima volta, nonostante tutte le migliaia di ore di esperienza che ho accumulato».

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.53-63

gradi, dall'inorganico – come la composizione dei sali, le molteplici sfaccettature delle rocce, la mescolanza dei granelli di sabbia, il volteggiare del pulviscolo atmosferico visibile attraverso la luce che filtra dalla finestra o ancora le impercettibili variazioni di hertz della lampadina nella propria camera – agli elementi organici come lo scorrere dell'acqua, i frammenti di cielo visibili tra le fronde degli alberi o le venature delle foglie[12], la periodicità delle onde del mare e lo scintillio delle rifrazioni di luce sulle diverse superfici.

La capacità di riscontrare regolarità, di osservare i dettagli per coglierne le minime variazioni, la velocità nel memorizzare una notevole quantità di particolari per individuare schemi coerenti e metterli alla prova, verificando la verità dei fatti o dando origine a vere e proprie invenzioni, insieme all'attitudine a collezionare e classificare, fanno sì che le persone autistiche siano cercatori di schemi innati in grado di perfezionare ogni tipo di sistema. E allora più che parlare di cecità mentale o deficit di empatia cognitiva, si potrebbe considerare la grande capacità di entrare in risonanza affettiva con il mondo vegetale e animale, la disponibilità a rinunciare all'egemonia antropocentrica per partecipare ai movimenti del mondo, per stabilire una corrispondenza profonda che solo una percezione aptica[13] che si pone al di qua di ogni distinzione soggetto/oggetto, organismo/ambiente, mente/mondo può dare. In quest'ottica l'attenzione non è rivolta a qualcosa che viene ipostatizzato e ridotto a mero oggetto disponibile alla comprensione, manipolazione, utilizzazione, ma danza con/verso/dentro/intorno all'ambiente[14], partecipando al suo fiorire proprio attraverso

[12] F. Acanfora, *Eccentrico. L'autismo in un saggio autobiografico*, Effequ, Firenze 2023. In particolare, si veda p. 110: «Ogni cosa mi colpisce come una manciata di sabbia negli occhi. Così conto i granelli e ne osservo la forma e il colore, le dimensioni. Granelli, milioni di minuscoli granelli. Un tira e molla a volte estenuante tra quell'immagine del tutto che pure compare alla coscienza, grossolana approssimazione, e i dettagli precisi che suggeriscono significati più profondi. C'è sempre un livello nel quale le cose risultano definite, più accurate. A volte mi sento come se fossi un microscopio. Là dove altri vedono una foglia io vedo milioni di cellule colorate, e se continuo a guardare, di quelle cellule riesco a osservare la struttura, i mitocondri, il nucleo e giù ancora di un altro livello fino ai cromosomi e poi al DNA».

[13] N. Perullo, *Estetica senza (s)oggetti: Per una nuova ecologia del percepire*, DeriveApprodi, Roma 2022., pp. 194-95: «Il percepire aptico è il modo in cui si manifesta l'estetico: una relazione non imprigionata cognitivamente, liminale ma vigile nella densità fluida e aperta della neurodiversità. Questa disposizione è una dislocazione rispetto alla modalità dualistica, separatistica e oggettivistica nella quale cresciamo e di cui siamo costantemente imbevuti e nutriti. *Qui* è anche *ovunque*, *ora* è anche *sempre*: nella relazione come processo tra relazioni, senza fondamento né sostanza, né fine, il tempo come successione lineare «finisce», non è *nulla* di sostanziale, non è un oggetto né una categoria. «È» divenire, un *accadendo* che non passa, movimento nella simultaneità. Non esiste, si fa. Ugualmente, lo spazio non è liscio e omogeneo, ma corrugato e incurvato. Non volumetrico, ma voluminoso. Ed è proprio nell'estetico che passaggio ed eternità, parte e totalità, singolo e universale, minimo e infinito, unità singolari e coscienza, si danno insieme, coerentemente, in fase. È vertiginoso, ma è così».

[14] E. Manning, B. Massumi, *Thought in the Act. Passages in the Ecology of Experience*, University of Minnesota Press, Minneapolis-London 2014. Si vedano le pagine 5-6: «A dance of attention is the holding pattern of an immersive, almost unidentifiable set of forces that modulate the event in the immediateness of its coming to expression. Attention not to, but with and toward in and around. Undecomposably. […] A dance of attention is not attentiveness of the human *to* the environment but attentiveness of the

l'immediata esperienza della reciprocità della relazione e del vicendevole met(r)amorfico divenire copoietico[15]. Guardando in profondità, allora, dietro il bisogno costante di ripensare sempre ogni volta di nuovo come eseguire semplici azioni quotidiane, nella speranza che non si affastellino gli input sensoriali a cui dover prestare attenzione[16], si cela la capacità di essere consapevolmente presenti e partecipi ai movimenti del mondo, di lasciarsi attraversare e trasformare dalle sensazioni che provengono da un'esteriorità nella quale ci si sente immersi e che si percepisce in continuità con una identità che, solo a partire dalla relazione, può iniziare ad emergere. La difficoltà ad automatizzare comportamenti legati alla quotidianità e la conseguente ricerca di prevedibilità e dipendenza dalla routine dischiudono al loro interno una significativa capacità di vivere la vita con consapevolezza, di stupirsi dinanzi all'emergere di sempre nuovi dettagli e di conservare una spiccata e fervida capacità percettiva.

> Se si osserva l'ambiente circostante con troppa abitudine, l'osservazione finisce per diventare automatica. L'aumento dell'automazione nell'osservazione porta a un «massimo risparmio dell'energia della percezione», il che significa che una parte sempre più grande della nostra vita è vissuta a livello inconscio. […] L'abitudine ci ottunde e ci priva della capacità di stupirci. L'osservazione automatica impietrisce la nostra anima e ci trasforma in robot. Il rimedio è l'arte, che aumenta «la difficoltà della percezione e quindi la sua longevità». Non percepirò mai il mondo in modo abituale, perché colgo sempre nuovi dettagli. Le strade sono ogni giorno nuove e inesplorate. Sono un pesce rosso che dimentica il suo acquario a ogni nuovo giro che fa. Immagino che sia meglio vederla in questo modo: io vivo la vita con consapevolezza. Non sono un robot senz'anima, chiuso alla poesia, all'arte e alla religione, credo[17].

Un'attitudine estetica sembra animare la percezione autistica, vivificando lo sguardo e accentuando la consapevolezza con la quale si abita, senza abitudine, l'ambiente nel suo essenziale e continuo mutare. Siamo dinanzi ad un diverso funzionamento dei modi della percezione che, se da una parte permette alla persona con neurodiversità di mantenere uno sguardo curioso e attento ad ogni mutamento intorno a sé, al di qua di qualunque distanza che lascerebbe contrapporsi soggetto e oggetto, organismo e ambiente, attraverso una sintonizzazione con l'extra-individuale

---

environment to its own flowering, at the very limit where experience and imagination, immediacy and cross-checking, overlap. The making-felt and co-compositional force that does not yet seek to distinguish between human and nonhuman, subject and object, emphasizing instead an immediacy of mutual action, an associated milieu of their emergent relation. This co-compositional engagement with the associated milieu of emergent relation is an environmental mode of awareness. It is a mode of existence integral, for autistics, to all aspects of experience».

[15] Cfr. B. L. Ettinger, B.L., "Wit(h)nessing Trauma and the Matrixial Gaze" in Massumi, B., ed., *The Matrixial Borderspace*, University of Minnesota Press, Minneapolis 2006.

[16] C. Törnvall*, op. cit.*, p. 66: «Non essere in grado di proteggersi dagli input sensoriali, prendere costantemente in considerazione l'intero ambiente e pensare a ogni movimento del corpo è estenuante. La mia energia sensoriale è sempre a pieno ritmo. Non sono in grado di separare i suoni, le parole e le immagini irrilevanti che si intromettono».

[17] C. Törnvall*, op. cit.*, p. 67.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.53-63

che sembra porsi ontologicamente prima dell'emergere di qualsivoglia distinzione[18], dall'altra parte lascia affiorare nella propria stessa interiorità un certo senso di estraneità[19]. Allo stesso tempo, la tendenza a richiudersi in se stessi, per proteggersi da un mondo che sembra esplodere dentro di sé, nasconde il bisogno profondo di percepirsi come membri di un'autentica comunità, attenta ai bisogni di ciascuno e a trasformare la diagnosi in potenzialità. Così, secondo Simone Weil non basta ritrarsi in sé, ma bisogna sentire la solitudine interiore, ricercare l'impersonale nel quale soltanto risiede il sacro, che si esprime come dedizione a un'attenzione di rara qualità[20]. Il potere dell'anima risiede proprio nella capacità di prestare attenzione, di percepire l'intenzionalità della molteplicità emergente, "il-più-che" (*more than*) che può essere colto solo attraverso una consapevolezza ambientale immersiva propria di chi è in grado di sperimentare la trama del mondo, le molteplici corrispondenze che continuamente nascono e si dissolvono.

Fare esperienza con-il-mondo, percepire la relazionalità del campo è ciò che contraddistingue la percezione autistica, in grado di gioire dell'immediatezza presentazionale della relazione reciproca con l'ambiente, di provare un vivido godimento per l'esperienza sensoriale immediata, per il processo dinamico attraverso cui emerge la forma. Piuttosto che procedere per sottrazione, infatti, selezionando dallo sfondo gli elementi significativi, le *affordances* che permettono di percepire la forma dell'oggetto (*Entrainment*) in vista della sua utilizzabilità e manipolabilità per i nostri scopi, cogliendo l'efficacia causale delle azioni intenzionali attraverso processi cognitivi che permettono di acquisire scorciatoie esperienziali e consolidare abitudini efficaci, la percezione autistica - nel suo dover sempre di nuovo ricominciare da capo - riesce a cogliere più che mai le potenzialità espressive (*Entertainment*[21]) nella forma di un corpo-

[18] N. Perullo, *op. cit.*, pp. 22-23: «L'estetico è dunque, dall'unità specifica del suo accadere, il *richiamo della coscienza* come cum-universale. Quindi, l'estetico accade ogni qualvolta il percepire richiama, consapevolmente, la sua natura quale manifestazione della coscienza, e la consapevolezza qui in gioco non corrisponde a una volontà e a un'intenzione. Tutto percepisce. L'estetico è dunque il richiamo a ciò che accomuna, l'extra-individuale e, dunque, non antropocentrico, ma l'estetico si caratterizza, in quanto umano, per la *consapevolezza* di tale richiamo. Ecco perché l'emergenza di realizzare un'umanità non antropocentrica richiede l'estetica. L'estetico emerge come consapevole percezione del valore di una presenza, un evento, qualcosa che accade, valore in quanto apparizione come tale nel corso della presentazione. Un valore, non una valutazione».

[19] C. Törnvall, *op. cit*., p. 131: «La persona, nell'uomo, qualcosa che agonizza, che si blocca, che cerca rifugio e calore». «Amare un estraneo come se stessi significa amare se stessi come un estraneo». Si veda anche N. Perullo, *op. cit*., p. 173: «l'aptico è una continua e attenta disponibilità al coinvolgimento percettivo che produce corrispondenze; ma questo coinvolgimento produce però anche uno stravolgimento, uno straniamento dal «sé» quale identità stabile e definita. Il senso della possibilità è un potenziale che si manifesta a ogni percepire aptico e dal quale si esce sempre con una «identità» nuova […]».

[20] Ivi, p. 131.

[21] E. Manning, B. Massumi (2014), *Thought in the Act*, cit., in particolare a p. 8: «For the autistic, the flower and the environment, entrainment and entertainment, are not immediately separable. Flower and environment are not reciprocally delimited as foreground and background, separable object and surround, but feature jointly in co-activity. They co-feature as tonal differences in a field modulating the

mondo ancora indistinto che si prende sempre cura, attento al mondo, capace di risuonare con tutto ciò che va dall'organico all'inorganico[22].

Emblematica di una tale capacità di entrare in relazione con l'ambiente circostante è l'esperienza di Emily Dickinson che si percepisce in profonda sintonia con il movimento ondulatorio del mare (che rappresenta la facoltà immaginativa, la fantasia, la creatività) che avanza e si ritrae, tende verso l'alto per poi riprecipitare in basso, in un andirivieni di sensazioni che oscillano dal bisogno di fuggire e dissolversi nell'elemento naturale, avvolti dal suo abbraccio luccicante, al desiderio di riappropriarsi dell'essere proprio-corporeo, eroso dalla fatica che permea il vivere quotidiano che, per una persona autistica, costituisce una sfida continua. Rifugiandosi nelle routine ci si prepara al nuovo, nella ricerca di regolarità e costanti invariabili ci si imbatte in creazioni originali, così come nella consapevolezza della complessità e straordinarietà della propria mente, capace di intraprendere percorsi inusuali che divergono da un pensiero ordinario - il cervello stesso viene percepito come allagato, frantumato, percosso - si cela il bisogno di tornare alla propria essenza corporea, alla concretezza del vivere quotidiano, consapevoli che proprio attraverso tali esperienze contradditorie ci si prepara al divino. Ed è proprio attraverso la sensazione di continuità con l'ambiente naturale che, anche quando i suoni si fanno invadenti e sembrano travalicare i confini della persona che vorrebbe isolarsi e non sentire nulla, se si è in grado di porsi in ascolto e di stabilire un dialogo autentico con l'ambiente circostante, tali suoni per chi sa tradurli in parole diventano poesia, ossia il modo attraverso il quale il poeta assume una certa visibilità nel mondo[23].

Una tale compenetrazione tra organico e inorganico è particolarmente visibile nelle rappresentazioni pittoriche dell'artista autistica Lisa Perini, dove figura e sfondo prendono forma, nel loro reciproco sforzo di co-emergenza, dalla reiterazione di segni che vengono gradualmente modificati in maniera impercettibile. L'elemento naturale contribuisce all'affiorare di quello umano che si rende progressivamente visibile proprio a partire dalla relazione ante-predicativa, non-dualistica, precognitiva con l'ambiente che fonda il processo di emersione di un'identità che sente l'influsso del campo, che sperimenta dentro di sé la trama del mondo.

Forse il sentimento viene da un tempo prima delle parole, prima del pensiero, prima dell'interpretazione, prima della competizione, prima dell'affidamento alla mente cosciente e prima dell'identità, un tempo in cui tutte le nuove esperienze sono uguali nel loro valore e non c'è, ancora, alcuna discriminazione e nessun senso stabilito di confini o gerarchia. Questo è un momento in cui, senza confini o restrizioni, uno è "il

whole of experience at all levels, composing an overall mode of existence that is in a different key than the neurotypical norm».

[22] *Ivi*, pp. 3-22.

[23] La natura sembra essere l'interlocutore privilegiato di Emily Dickinson che, non trovando negli altri una corrispondente voglia di narrare, di descrivere i movimenti del mondo, si lascia ispirare dalla natura per trasformare i suoi suoni in poesia nella speranza che un giorno mani invisibili potranno condividere la bellezza della natura attraverso le sue poesie. Cfr. Dickinson E., *The Complete Poems*, J1551-1600, www.emilydickinson.it/j1551-1600.html.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.53-63

mondo intero" e tutto ciò che è sperimentato di quel mondo è una parte indistinguibile e risonante di se stessi senza bisogno di esplorarla come entità separata[24].

> Nell'esperienza autistica interno ed esterno risuonano, singolare e universale si corrispondono nel processo metamorfico, la progettualità intenzionale lascia spazio all'apertura al campo di relazioni e di possibilità, al prendersi cura sentendosi responsabili *per* e *con* un mondo. Per orientarsi nella complessa e inestricabile intessitura mente-mondo, non potendo contare su abitudini consolidate e automatismi, ci si rifugia nelle routine, si mettono costantemente alla prova i fenomeni alla ricerca di verità stabili[25]. La prevalenza di cervelli sistematizzanti o iper sistematizzanti tra le persone con ASD[26] va di pari passo con una spiccata predisposizione a collezionare, a classificare i fenomeni sulla base della loro coerenza con schemi se-e-allora[27], a cogliere, analizzare e mettere a posto i sistemi, ma anche a inventarne di nuovi, sviluppando talenti non solo in ambiti STEM (scienze, tecnologie, ingegneria e matematica), ma anche nelle arti, in particolare architettura, design, musica, artigianato, collezioni di moda. La predilezione per i dettagli, lo sviluppo di elevate capacità mnestiche, con una prevalenza di pensiero visivo e per pattern, l'attitudine a fare associazioni, riconoscere regolarità e a notare eventuali difformità, nonché la capacità di mettere alla prova gli schemi sono a fondamento della capacità di inventare[28]. Alla difficoltà di interazione sociale

[24] D. Williams, *Autism and Sensing: The Unlost Instinct*, Jessica Kingsley Publishers, London, 1998, p. 12.

[25] T. Grandin, *Il cervello autistico*, trad. it. a cura di M.A. Schepisi, Adelphi, Milano, 2014 pp. 69-89.

[26] Baron-Cohen distingue 5 tipi di cervello e precisamente cervelli di tipo E (la cui empatia è superiore alla tendenza a sistematizzare), di tipo B (bilanciati tra empatia e sistematizzazione), di tipo S (con una spiccata attitudine alla sistematizzazione) e infine una piccola percentuale di tipo E estremo ed S estremo (tra questi ultimi troviamo molti autistici, menti super sistematizzanti perennemente alla ricerca di schemi, in grado di individuare deviazioni o incoerenze in un sistema, a controllare gli errori e a risolvere i problemi in modo da rendere il sistema più efficiente). Autismo e iper sistematizzazione hanno una base genetica condivisa, mentre meccanismo di sistematizzazione e circuito dell'empatia (grazie a cui si sviluppano inganno flessibile, insegnamento flessibile, comunicazione referenziale, teoria della mente) sono sotto un'influenza genetica distinta. Cfr. Baron-Cohen, *op. cit.*, 2021, pp. 61-85.

[27] Posta una domanda (individuato un problema), si va alla ricerca di ciò che andrebbe fatto per cambiare l'input in output, si ripetono gli esperimenti per testare lo schema se-e-allora come in un loop e si modifica l'input (antecedente) attraverso addizioni, sottrazioni o operazioni causali per vedere cosa succede all'output (conseguente). Testare lo schema significa avere un sistema, se invece lo si modifica e dopo averlo ripetuto in loop, continua ad essere verificato, abbiamo un'invenzione.

[28] T. Grandin, *op. cit.*, 2014, pp. 152-53: «Io credo che coloro che pensano, come me, con una modalità bottom-up, cioè a partire dai dettagli, abbiano più probabilità di avere dei successi creativi: è proprio perché non sappiamo dove stiamo andando. Noi accumuliamo dettagli senza sapere che cosa significano e senza necessariamente attribuire loro un significato emozionale. Modifichiamo alcuni collegamenti tra questi dettagli senza sapere dove ci porteranno. […] Partiamo da qui e vediamo dove arriviamo. Siamo arrivati qui: a un salto creativo intorno a salti creativi; in particolare, il cervello autistico potrebbe avere più probabilità della media di fare un salto creativo. Un'attenzione ai dettagli, una memoria eccellente e la capacità di fare associazioni, tutto ciò può contribuire a rendere molto più probabile l'improbabile salto creativo».

corrisponde d'altra parte una grande familiarità con i numeri[29], le regole, il ragionamento e la comprensione di sistemi meccanici.
In quest'ottica, allora, sta a noi decidere se orientare lo sguardo su ciò che devia da ciò che ci aspetteremmo comunemente o se far tesoro – soprattutto in ambito scolastico dove l'intera comunità educante ha il compito di scovare i talenti e far sì che possano fiorire – delle specificità di ciascuno, attraverso una didattica flessibile e percorsi personalizzati e individualizzati che possano mettere tutti nelle condizioni di dare il meglio di sé e di contribuire allo sviluppo dell'umanità. È responsabilità del contesto sociale, infatti, predisporre gli ambienti di apprendimento in modo da eliminare barriere e introdurre facilitatori che possano portare ad esprimere il potenziale euristico e creativo della malattia, in modo da non soffermarsi, etichettando, a quelli che sono disturbi, malattie, ossessioni, ma guardare alla persona integrale e al modo in cui, nella ricerca di un nuovo equilibrio con l'ambiente, tenta di sviluppare a pieno le sue potenzialità, consapevoli che il mondo ha bisogno di tutti i tipi di cervello.

BIBLIOGRAFIA

Acanfora, F., *Eccentrico. L'autismo in un saggio autobiografico,* Effequ, Firenze 2023.

Baron-Cohen, S., *Editorial Perspective: Neurodiversity. A revolutionary concept for autism and psychiatry*, in «Journal of Child Psychology and psychiatry», 58(6), 2017, pp. 744-747.

Baron-Cohen, S., *I geni della creatività. Come l'autismo guida l'invenzione umana*, trad. it. a cura di G. Guerrerio, Cortina Editore, Milano, 2021.

Bogdashina, O., *Le percezioni sensoriali nell'autismo e nella sindrome di Asperger*, Uovonero, Crema, 2021.

Cottini, L. de Caris, M., *Il progetto individuale. Dal profilo di funzionamento su base ICF al PEI*, Giunti Edu, Firenze, 2020.

Dickinson E., *The Complete Poems*, J1551-1600, www.emilydickinson.it/j1551-1600.html.

Ettinger, B.L., "Wit(h)nessing Trauma and the Matrixial Gaze" in Massumi, B., ed., *The Matrixial Borderspace*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 2006.

Grandin, T., *Pensare in immagini e altre testimonianze della mia vita autistica*, Erickson, Trento, 2006.

Grandin, T., *Il cervello autistico*, trad. it. a cura di M.A. Schepisi, Adelphi, Milano, 2014.

Iversen, P., *Strange Son: Two Mothers, Two Sons, and the Quest to Unlock the Hidden World of Autism*, Riverhead, New York, 2006.

[29] S. Baron-Cohen, *op. cit.*, 2021, p. 92: «Memorizzare una sequenza come il pi greco è confortante e rassicurante, perché il pi greco è sempre lo stesso: è prevedibile al cento per cento. È l'esatto rapporto tra la circonferenza di un cerchio e il suo diametro, non è bello? Così come alcuni bambini autistici mettono in fila i loro mattoncini colorati o le loro macchinine in lunghe sequenze, che seguono un ordine logico, a me i numeri danno pace e piacere perché si incastrano sempre nello stesso schema affidabile. Da bambino ero stressato dalle persone, perchè non c'è uno schema del loro comportamento: non fanno mai la stessa cosa due volte. Così ho fatto amicizia con i numeri invece di fare amicizia con i miei compagni di classe. Nella mia mente spezzo lunghe sequenze di numeri nei loro componenti e poi scopro gli schemi».

ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.53-63

Manning, E., *Always More Than One*, Duke University Press, Durham, 2013.
Manning, E., Massumi, B., *Thought in the Act. Passages in the Ecology of Experience*, University of Minnesota Press, Minneapolis-London, 2014.
OMS, *ICF-CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. *Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento, 2007.
Perullo, N., *Estetica senza (s)oggetti: Per una nuova ecologia del percepire*, DeriveApprodi, Roma, 2022.
Sacks, O., *An Anthropologist on Mars. Seven Paradoxical Tales*, Knopf Doubleday, New York 1995 - trad. it. *Un antropologo su Marte. Sette racconti paradossali*, Adelphi, Milano, 2019.
Singer, J., *What is neurodiversity?* in «Neurodiversity2.0», www.blogspot.com/p/what.html - trad. it. neuropeculiar.com/2020/03/14/che-cose-la-neurodiversita/.
Törnvall, C. *Autistiche. Donne nello spettro*, Elliot, Roma, 2023.
Weil, S., *La Personnalité humaine, le juste et l'injuste*, «La Table ronde», n. 36, 1950 - trad. it. *La persona e il sacro*, Adelphi, Milano, 2012.
Williams, D., *Autism and Sensing: The Unlost Instinct*, Jessica Kingsley Publishers, London, 1998.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X
DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.65-73

QUANDO LE COSE PRENDONO IL SOPRAVVENTO: LA COLLEZIONE TRA DISTURBO E CURA



Maria Valentina Pagano*
Ricercatrice indipendente

Riguardo al tema delle "derive nel collezionismo", sembra interessante interrogarsi sulla possibilità di identificare uno specifico riferimento temporale nell'arco di tutta la vita in cui si sviluppa gradualmente il desiderio di collezionare. E, allo stesso tempo, sulle difficoltà e le sofferenze derivanti dal bisogno di liberarsi di qualcosa che si colleziona, ma che è privo di senso o valore. E la domanda è: chi decide il senso e il valore che le cose hanno nella nostra vita? Come può essere un dato di fatto? A 10 anni inizia la preadolescenza e i bambini tendono a iniziare a collezionare per affermare se stessi per la prima volta. Come e quanto il modello genitoriale, le differenze di genere, i contenuti di intrattenimento specifici per età possono influenzare un futuro disturbo ossessivo-compulsivo o una sindrome come l'accumulo compulsivo? Con interviste mirate sembra possibile tracciare un percorso di indagine che può portare ad alcuni dati interessanti da analizzare per un approfondimento.

About the topic "drifts in collecting" it seems to be interesting to ask a question about the possibility to identify a specific temporal reference in whole life in which desire of collect is gradually being developed. And, at the same time, hardships and sufferings by having need to get rid of something collected, but without any sense or value. And the question is: who decides about sense and value that things have in our life? How can it be a fact?! By age 10, preadolescence began, and children tend to start collecting to assert themselves for the first time. How and how much parents modeling, gender differences, age-specific entertainment content, can affect a future obsessive compulsive disorder or syndrome like hoarding? With target oriented interviews it seems possible to draw a way of investigation that can leads to some interesting data to cover to go in for a closer look.

Parole chiave: Disposofobia, età evolutiva, collezione.

***Keywords**: Hoarding, developmental age, collection.*

1. Tra collezione e identità

“My dad has a weird hobby; he collects empty bottles […] which sounds so much better than ‘alcoholic’”. Stewart Francis è un comico arcinoto nell’ambito della black comedy, un tipo di comicità che a volte vìola le regole del buon gusto facendo riflettere su tematiche particolari; quelle, per intenderci, sulle quali normalmente “non si scherza”. La battuta è sembrata, quindi, piuttosto calzante rispetto al contesto, rimandando a un nesso non sempre evidente: quello fra collezionismo e patologia.

Dietro una collezione può infatti nascondersi anche questo. E molto altro. Sicuramente l’atto del collezionare, ormai è acclarato, dice molto sulla mente di chi colleziona, rivelando o forse costruendo, persino, l’identità del collezionista. Collezionare è, infatti, un atto unico e antico quanto l’uomo; ne abbiamo certezza grazie alle varie testimonianze di carattere archeologico e storico-artistico, ai reperti pervenuti dagli scavi, dai ritrovamenti nei luoghi più impensati, ma anche più prolifici, come i corredi funebri. Basti pensare infatti agli oggetti sepolti insieme ai cadaveri (non necessariamente personalità di spicco), rinvenuti con i corpi nelle tombe, e sul cui significato le interpretazioni si sono sprecate, e tuttora si sprecano, nel tentativo di fornire delle spiegazioni plausibili, ma senza guadagnarne certezza, perché collezionare è, in fondo, un atto che si potrebbe definire naturale, primordiale e, soprattutto, raramente puramente estetizzante e fine a se stesso.

Ci riguarda tutti. Sappiamo bene che si possono collezionare oggetti di valore, come altri insignificanti o almeno apparentemente. Cos’è che determina, infatti, in modo univoco e oggettivo, il reale valore attribuibile a un oggetto? Gli oggetti che custodiamo e che collezioniamo hanno, invero, un valore affettivo, addirittura ben prima che economico. Difficilmente un collezionista si baserebbe, infatti, soltanto sul valore effettivo di un bene (persino l’affettività contribuisce a determinare, aumentandolo, il valore di un bene!) e, anche in quel caso, la scelta su cui ricadrebbe la sua attenzione direbbe comunque qualcosa sull’identità del collezionista stesso. Quando nella primavera del 1977 scoppiò lo scandalo dei falsi De Chirico, il mercato italiano delle opere d’arte moderne entrò in crisi, suscitando diverse polemiche. Ad intervenire nel dibattito anche Enzo Siciliano che, per la terza pagina di Stampa Sera del 30 maggio dello stesso anno, scrisse l’elzeviro all’interno del quale interessa il passaggio:

> A ben considerare e meditare, l’oggetto d’arte non dovrebbe aver prezzo (anche se, nel caso non lo avesse, di che sbarcherebbe il lunario un artista?). Intendo dire che l’oggetto da museo non dovrebbe avere prezzo: se ce l’ha è una invenzione, o una convenzione: è già truffa, comunque, che riduce l’arte a strumento per soddisfare brame per niente estetiche. Il collezionismo è metafora, lo sappiamo per via della psicologia del profondo, di passioni inconfessabili.

Ognuno di noi, lo dico con estrema presunzione, colleziona, o ha collezionato qualcosa, nell’arco della sua vita. Sia pure senza sapere che ciò che custodiva gelosamente costituiva, in effetti, una collezione. In fondo, per parlare di collezione, basta che si annoveri più di un oggetto e che tali oggetti siano messi in relazione tra loro a qualsivoglia titolo da parte del collezionista, nonché organizzati sulla base di un parametro preciso, sebbene altrettanto arbitrario. L’importanza di tali oggetti trascende quindi il loro reale valore economico; ma, soprattutto, è indicativo della presenza di una collezione il fatto che il pensiero di privarsi di tali oggetti, per qualsivoglia motivo, generi

ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.65-73

in colui che li possiede un senso di disagio, dall'intensità misurabile, i cui livelli possono aumentare sensibilmente fino a sfociare in vera e propria ansia da separazione e sofferenza psicofisica, diventando spia di una plausibile patologia. Anche per questo, oggi, possiamo sentirci liberi di parlare di effettive diagnosi di un vero e proprio disturbo da accumulo, o disposofobia[1].

2. Tra collezione e patologia

In tempi passati considerata una delle manifestazioni del disturbo ossessivo-compulsivo (DOC), più recentemente la disposofobia (altrimenti detta, banalmente, disturbo da accumulo), ha conquistato uno spazio esclusivamente dedicato nella quinta e più recente edizione del Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali (DSM V)[2], come una patologia a sé stante, e una sintomatologia che afferisce appunto ai disturbi di ansia. Non è facile tracciare tuttavia un limite fra il "normale" e il "patologico" nella dinamica dell'accumulo: come infatti notavano già Frost e Steketee, i cui studi sono fondamentali sull'argomento:

> […] i confini tra normale e anormale divengono confusi quando si parla di disposofobia. Tutti noi ci leghiamo ai nostri averi e conserviamo oggetti che altre persone non conserverebbero. Tutti, quindi, condividiamo alcune delle tendenze disposofobiche. La passione di un collezionista, la procrastinazione di qualcuno che non si è preso il tempo per disfarsi delle sue cianfrusaglie e il sentimentalismo di chi tiene ricordi di importanti eventi personali fanno tutti parte della storia dell'accumulare[3].

Ma aggiungono:

> […] La sofferenza e il disagio costituiscono il confine tra il normale collezionismo e la patologia. La maggior parte delle persone che vediamo prova grande angoscia a causa dell'accumulo compulsivo. Acquisire e tenere tutti questi oggetti li ha rovinati finanziariamente e socialmente, allontanando le loro famiglie e compromettendo la loro abilità di condurre una vita normale. In alcuni casi sono state danneggiate

---

* Maria Valentina Pagano, docente di Storia dell'arte, laureata in Scienze Storiche presso l'Università degli Studi di Messina, abilitata presso l'Università della Calabria, ha conseguito il Dottorato di ricerca in Scienze Cognitive presso il dipartimento COSPECS dell'Università di Messina con un progetto che indaga l'identità del cavaliere medievale, fuori dal *topos* storico-letterario, delineandone un profilo psicopatologico.

[1] Nel DSM-V viene definito come disturbo caratterizzato dalla difficoltà a buttare determinate cose, indipendentemente dal loro valore, espressione di un intenso bisogno di salvarle e di un forte disagio all'idea di separarsene [fonte: apc.it alla voce: disturbo da accumulo].

[2] DSM V del 2013, sebbene risalga al 2023 una revisione (DSM-V-TR) con aggiornamenti relativi ai criteri diagnostici e ai codici ICD-10-CM.

[3] R. O. Frost, G. Stekeete G., *Stuff: Compulsive hoarding and the meaning of things*, Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, New York 2010; trad. it. (2012) *Tengo tutto. Perché non si riesce a buttare via niente*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, p. 26.

> anche le vite dei familiari e dei vicini di casa. La disposofobia non è determinata dal numero di oggetti posseduti ma da come la loro acquisizione e la loro gestione si ripercuote sul proprietario. Quando questo comportamento causa sofferenza oppure pregiudica la capacità del soggetto di svolgere normali attività, ha oltrepassato il confine con la patologia[4].

E dove c'è sofferenza e patologia, c'è sempre anche marketing. Sulla necessità, infatti, di essere, invece, salvati dagli oggetti o, meglio, dal nostro morboso attaccamento agli stessi, Marie Kondo[5] ha fondato un impero. Il suo libro tradotto in 13 lingue e venduto ovunque nel mondo, è ormai un punto di riferimento sull'argomento. Il suo metodo di "cura" dalla sindrome da accumulo sicuramente è talmente banale da sembrare ridicolo: abbracciare l'oggetto, dopodiché chiedersi se suscita ancora in noi un sentimento di gioia. Se così non fosse, occorrerà ringraziarlo per il servizio reso, e lasciarlo andare. È interessante notare che la traduzione inglese (quindi più diffusa) dell'espressione che l'autrice giapponese utilizza in questo caso è: *let it go. Non throw it away*, come verrebbe automatico dire nel suggerire di buttare via quel che alla fin fine diventa solo spazzatura.

È un modo di trattare l'oggetto col rispetto per la funzione che ha avuto nella vita del soggetto che lo ha con cura conservato e custodito, e al contempo per razionalizzare l'ansia da separazione. Il messaggio di Kondo, probabilmente, è che il ricordo dell'emozione vissuta impedisce di vedere che quell'oggetto non ha più funzione nella quotidianità della vita come è attualmente vissuta dal suo possessore.

A partire dal suo esempio è nata una vera e propria professione, che ha persino fatto fioccare, neanche a dirlo, programmi televisivi sull'argomento, che vedono protagonista la stessa discussa autrice su Netflix anche se, già prima del suo successo come icona del decluttering, che da lei ha preso il più caratteristico nome di "metodo KonMari", si annoveravano già, in quella grande cornice dei docureality, trasmessi su una rete creata ad hoc qual è Real Time, altri programmi dello stesso tenore. Un esempio fra tutti, nonché probabilmente il più noto, è "Sepolti in casa", la versione italiana dell'americano Buried alive, titolo tratto dal noto film horror, con l'intenzione evidentemente di rimandare allo stato in cui vivono i soggetti protagonisti delle storie presentate al pubblico come anche alle emozioni soffocanti suscitate, in chi, allibito, osserva il programma.

3. Tra collezione e fruizione

Essendo quindi un fenomeno che, a vario titolo, coinvolge tutti, gli studi in merito ancora in fieri sulle cause dello scatenamento del disturbo sono le più svariate: si va dalla predisposizione genetica, alla familiarità, contemplando anche i danni cerebrali a carico del lobo frontale, vedi il famoso caso Phineas Gage, che portò Damasio ad affermare che:

---

[4] Ivi, pp. 65-66.

[5] Cfr. Kondo M., *Jinsei ga tokimeku katakuze no maho*, 2011, trad. it. a cura di F. Di Bernardino, *Il magico potere del riordino: il metodo giapponese che trasforma i vostri spazi e la vostra vita*, Vallardi, Milano, 2014.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.65-73

> È come se noi fossimo posseduti da una passione per la ragione: un impulso che ha origine nel nucleo del cervello, permea gli altri livelli del sistema nervoso ed emerge sotto forma di sentimenti o inclinazioni inconsce a guidare il processo di decisione[6].

Queste ipotesi mi hanno fatto riflettere sulla possibilità di individuare precocemente le spie, se non del disturbo vero e proprio, di una predisposizione alla sua eventuale futura manifestazione, chiedendomi, quindi, in primis, se sia possibile individuare un momento specifico del percorso di maturazione evolutiva oggi, in cui si inizi ad avvertire il desiderio di "conservare", fino eventualmente ad accumulare. E in secondo luogo se su questo desiderio influiscano in qualche modo agenti esterni come il rapporto con la famiglia o i programmi di intrattenimento di cui siamo sempre più fruitori in modo trasversale per età e cultura. Da piccole indagini e brevi interviste mi è parso, infine, di poter individuare questo spazio di tempo nel biennio tra i 10 e i 12 anni.

Ho pensato allora di approntare un breve questionario e, verificato anche come effettivamente fra gli 8-9 anni collezionare fosse ancora una dinamica precoce, e a 13-14 eventualmente già consolidata e consapevole, valutato le risposte al test come abbastanza omogenee, senza differenze rilevabili in ordine al genere o al contesto di riferimento familiare e socio-economico[7]. La presenza come semplici auditori dei genitori dei soggetti intervistati, inevitabile trattandosi di minori, mi ha offerto l'allettante quanto imprevisto ulteriore feedback, generato da un minitest improvvisato, basato sulla conoscenza di quello di Frost e Steketee et al.[8] sul grado di sofferenza derivante dall'accumulo o dalla separazione dagli oggetti accumulati, che mi ha dato contezza di come, sebbene quello dell'accumulare sia un fenomeno trasversale, c'è sempre, nella coppia, chi lo attua e chi lo subisce e che, solitamente, chi lo subisce è chi riordina, il quale, quantomeno, tende a sottovalutare il proprio grado di coinvolgimento nel fenomeno stesso. Ho potuto, inoltre, verificare anche come spesso, il compromesso, risieda in luoghi di "sfogo" esterni all'abitazione, in modo che l'accumulo (e con esso il disturbo) virtualmente scompaia, non causando le problematiche concrete nell'espletamento delle normali funzioni quotidiane che, come emerso, costituisce una delle spie del disturbo a livello sintomatologico.

Per renderlo adeguato alla somministrazione a dei bambini, il test è stato formulato prendendo come esempio alcuni personaggi Disney che si potrebbero considerare caratterizzati, appunto, da red flags considerabili sintomo del disturbo, ovvero: "The Little Mermaid", la Sirenetta del film d'animazione omonimo, avvezza alla raccolta e conservazione, nonché catalogazione ed esposizione a tutti gli effetti dalla

---

[6] Damasio A., *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, Adelphi, Milano, 1994, p. 333.

[7] Il che conferma la trasversalità del fenomeno nonostante si sia portati a credere che sia un disturbo che interessi la fascia economicamente più svantaggiata della popolazione, probabilmente in considerazione dello stato di abbandono e trascuratezza in cui sembrano versare i soggetti affetti.

[8] Cfr. R. O. Frost, D. F. Tolin, G. Stekeete, K. E. Fitch, A. Selbo-Bruns, *Excessive acquisition in hoarding*, in «Journal of Anxiety Disorders», vol. 23, 2009, pp. 632-639.

connotazione museale, di quanto trovato nei fondali marini, pur non conoscendone il nome o la funzione; "Hook, Capitan Uncino", amatore e collezionista di orologi rigorosamente rotti (o, eventualmente, da rompere appositamente), probabilmente con l'inconsapevole speranza di esorcizzare la paura del coccodrillo che ne ha divorato la mano; e, infine, Mago Merlino, simpatico mago strampalato, deuteragonista, mentore e guida del giovane Semola nel suo percorso di formazione per diventare il futuro re Artù, nel film d'animazione Disney The Sword in the Stone, "La spada nella roccia". Merlino, pur possedendo una bacchetta che, con un gesto rapido e immediato, gli permetterebbe di riporre ogni cosa in ordine al suo posto, non lo fa, lasciandoci supporre che probabilmente un vero e proprio posto non ce l'abbia, e che della confusione in cui vive, in realtà, neanche si accorga o si preoccupi.

A partire da questi personaggi e dalle loro idiosincrasie, ho indagato su come tali comportamenti particolari messi in atto dai loro beniamini, venissero percepiti dai bambini: se sembrassero anormali, o comprensibili, o anche familiari, e se magari fossero proprio questi atteggiamenti a "umanizzare" in qualche modo questi personaggi, facendoli sentire più vicini al loro vissuto. Le risposte emerse sono state interessanti: quasi tutti i soggetti intervistati accumulavano oggetti di vario tipo ma solo alcuni si dedicavano ad un collezionismo consapevole. Qualcuno di loro ha confessato di raccogliere oggetti per strada, anche senza concepirne un reale utilizzo e solo per questioni estetiche; qualcun altro era invece refrattario a questa pratica, ma principalmente per ragioni igieniche (apparse particolarmente esasperate nei bambini cresciuti nell'epoca post covid).

È indicativo che alcuni di essi abbiano affermato di avvertire una sofferenza di tipo psicosomatico, manifestando uno stato di vera e propria angoscia (per me quasi tangibile a fronte del loro modo di verbalizzarla), caratterizzato da senso di panico e dolori allo stomaco, all'idea di prestare qualcosa a qualcuno, anche tra i familiari; o che l'oggetto prestato non venisse non solo restituito in assoluto, ma anche semplicemente non tornasse in loro possesso nella sua condizione originaria.

Non è quindi, ritengo, un caso, che l'anelito alla collezione si insinui nella mente proprio agli albori di un personale percorso nella definizione di una propria identità, nel momento in cui ha luogo la demistificazione del mito genitoriale con la conseguente affermazione del proprio io, che passa anche attraverso la definizione estetica di un proprio stile di abbigliamento, o di un proprio gusto musicale. Il momento in cui la famiglia, insomma, non è più inizio e fine dell'orizzonte ermeneutico del bambino.

4. Tra collezione e psicologia

Sappiamo bene, ormai, quanto le dinamiche familiari influenzino l'evoluzione psichica di ognuno, ebbene notiamo che l'appiglio all'identità passa spesso attraverso l'oggetto collezionato, in cui in qualche modo ritroviamo noi stessi:

> […] per un giovane o una giovane adolescenti, la propria stanzetta affollata di oggetti e di simboli non è soltanto un rifugio, ma qualcosa di più; è il luogo segreto, incomprensibile agli altri, che garantisce l'identità in un periodo di transizione dell'esistenza. […] I self-objects sono parte della normale realtà psicologica di tutti.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.65-73

> Kohut ci parla di come egli venne a occuparsi di questo tema in rapporto ai tormenti di un certo paziente. Questo paziente, il signor W., era una persona sofferente e insicura. Nel bel mezzo di una seduta, dice Kohut, "il signor W. cominciò a parlare delle diverse cose che teneva nella tasca dei suoi pantaloni. […] L'analista […] era stato colpito dalla voce calma e tranquilla con cui il paziente aveva fatto l'inventario della tasca, e dal fatto che la completezza e precisione dell'elenco dettagliato che il paziente gli faceva [il numero esatto di monete; un pezzo di un appunto sgualcito, un piccolo batuffolo di lanugine che aveva conservato, ecc.] contrastava fortemente e notevolmente con l'abituale inettitudine, fretta, irrequietezza che caratterizzavano lo stato emotivo del signor W. in quell'epoca. […] Era in questi momenti, quando il suo Sé infantile privo di sostegno cominciava a diventargli paurosamente estraneo e iniziava a frammentarsi, che si circondava dei suoi beni, si sedeva sul pavimento, se li guardava, controllava che ci fossero: i suoi giocattoli e i suoi vestiti[9]. E aveva sempre a quell'epoca uno speciale cassetto che conteneva le sue cose, un cassetto a cui pensava la notte quando non riusciva a dormire, per rassicurarsi[10].

Non sarà un caso che si ami collezionare particolarmente oggetti legati all'infanzia, ai ricordi di spensierata fanciullezza, a periodi della vita in cui ci si sentiva più liberi e sereni, non gravati già dal peso dei primi affanni dell'adolescenza, e poi delle responsabilità dell'età adulta. Mi sono però, a questo punto, anche chiesta se le risposte ottenute non fossero in qualche modo condizionate da un momento storico in cui c'è una maggiore disponibilità di accesso all'acquisto di beni da parte del consumatore medio a fronte di economie di scala che abbassano i prezzi rendendo le merci più accessibili, e di un'apertura dei mercati che agevola gli acquisti grazie alla libera, nonché spietata concorrenza, sapendo bene cosa provochi in termini di sfruttamento del lavoro e ripercussioni sull'ambiente in danni ecologici irreversibili, vedi il fioccare di e-commerce di prodotti a basso costo, spesso di plastica o materiali non biodegradabili, che creano il bisogno, grazie a slogan accattivanti come: *Shop like a billionaire!*[11].

Accade allora che, trovandomi per caso a parlare con una signora nata alla fine degli anni 40 in un piccolo paesino frazione di Reggio Calabria, Straorino, di un'infanzia trascorsa in tempi in cui il cibo scarseggiava, figurarsi altro, e in cui si doveva dividere tutto, ma lo si faceva con piacere (come mi ha più volte ripetuto), in primis con la famiglia ma financo con l'intero paese, ho pensato di chiederle se per caso non ci fosse stato, però, qualcosa, anche di poco valore (ho fatto l'esempio di pietre come legnetti trovati per strada) che si avesse ugualmente il desiderio di tenere soltanto per sé, gelosamente, e quindi collezionare. Mi sono immediatamente resa conto di aver utilizzato il termine sbagliato. Il verbo "collezionare" le aveva fatto evidentemente pensare di primo acchito al possedere qualcosa di superfluo e sicuramente di nessuna utilità, giusto per il puro

[9] Il riferimento dell'autore all'ambito dell'abbigliamento come oggetto di collezione è stato particolarmente utile nell'indagine affrontata a conclusione del presente contributo.
[10] H. Kohut H., *The Restoration of the Self*, International Universities Press 1977, trad. it. *La guarigione del Sé*, Bollati Boringhieri, Torino, 1977, pp. 152.
[11] Noto slogan dell'e-commerce Temu.

gusto di averlo. Girando intorno alla semantica ho scoperto che effettivamente qualcosa, invece, c'era. C'è sempre. Era sicuramente vero che la donna divideva tutto il poco disponibile con i suoi fratelli, si percepiva dai suoi racconti accorati di come se ne prendesse cura come una seconda mamma, come spesso accadeva, soprattutto all'interno di famiglie numerose, nonostante la poca differenza di età e la stessa fame; ma c'era, una cosa, e una soltanto, di cui era gelosa, e lo sapevano tutti in casa, tanto da prenderla talvolta anche in giro per questo: i vestiti che la madre cuciva apposta per lei. Non più di due l'anno: uno per la stagione estiva, l'altro per quella invernale; si capisce. Li metteva solo in occasioni speciali, neanche a dirlo, dopodiché li lavava e stirava e li riponeva in un cassetto della camera da letto dei genitori, mentre quelli "di tutti i giorni" erano conservati separatamente, in un baule, nella stanza comune, a portata di tutti, e in eventuale condivisione. Ma quelli, nessuno li doveva toccare. Una volta, ricordava, il fratello più piccolo, nonché, proprio per questo, il più amato, li prese per dispetto, o per scherzo, e li lanciò fuori dalla finestra facendoli finire su una «stidha i ficarazzara»[12]. Ebbene, se ne pentì a tal punto da saltar subito addirittura direttamente dalla finestra, pur di recuperarli più in fretta.

Un altro episodio ebbe come protagonista, invece, una delle sorelle minori, la quale le prese di nascosto «nu muccaturi», il tipico fazzoletto che le donne meridionali avvolgevano intorno alla testa, quando uscivano. Fu quella, forse, l'unica volta che litigarono, «Pirchì – dice, concludendo – picca, nd'aviumu, ma chidi chi nc'erunu i vuliva sulu pi' mia»[13]. Discorso, però, circoscritto agli abiti, perché fino a poco prima mi aveva raccontato di come, nonostante la povertà e la fame, quanto si aveva lo si metteva volentieri in comune, e che a volte lei stessa si privava persino del cibo per i suoi fratelli; ma degli abiti no, non voleva privarsi, o condividerli. A quel punto era doveroso chiederle se ricordasse a quanti anni avesse iniziato ad avvertire questo senso di possesso, seppure circoscritto ai vestiti:

«Putiva aviri dec'anni, forsi undici? No i cchiù e no i menu»[14].

Bibliografia

American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (V ed.), American Psychiatric Association, Arlington, VA, 2013.

Anderson S.W., Damasio H., Damasio A.R., *A neural basis for collecting behavior in humans*, in «Brain», vol. 128, 2005, pp. 201-212.

Burkhardt R.W. (2005), *Patterns of behavior: Konrad Lorenz, Niko Tinbergen, and the founding of ethology*, University of Chicago Press, Chicago, 2005.

Damasio A., *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, Adelphi, Milano, 1994.

Frost R., Gross R., *The hoarding of possession*, in «Behaviour Research and Therapy», vol. 31, 1993, pp. 367-382.

[12] Cladodi della pianta di fico d'india.

[13] "Ve n'erano pochi, ma quei pochi che c'erano volevo tenerli soltanto per me" (riferendosi a vestiti e muccaturi).

[14] "Sicuramente avevo dieci anni, al massimo undici. Non di più e non di meno".

ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.65-73

Frost R.O., Hartl T.L., *A cognitive-behavioral model of compulsive hoarding,* in «Behaviour Research and Therapy», vol. 34, 1996, pp. 341-350.

Frost R.O., Stekeete G., Williams L., *Hoarding: A community health problem*, in «Health and Social Care in the Community», vol. 8, 2000, pp. 229-234.

Frost R.O., Stekeete G. (2010), *Stuff: Compulsive hoarding and the meaning of things*, Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, New York 2010, trad. it. *Tengo tutto. Perché non si riesce a buttare via niente*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2012.

Frost R.O., Tolin D.F., Stekeete G., Fitch K.E., Selbo-Bruns A., *Excessive acquisition in hoarding*, in «Journal of Anxiety Disorders», vol. 23, 2009, pp. 632-639.

Kohut H. (1977), *The Restoration of the Self*, International Universities Press 1977, trad. it. *La guarigione del Sé*, Bollati Boringhieri, Torino, 1977.

Kondo M., *Jinsei ga tokimeku katakuze no maho*, 2011, trad. it. a cura di F. Di Bernardino, *Il magico potere del riordino: il metodo giapponese che trasforma i vostri spazi e la vostra vita*, Vallardi, Milano, 2014.

McIntosh W.D., Schmeichel B., *Collectors and collecting: A social psychological perspective*, in «Leisure Sciences», vol. 26, 2004, pp. 85-97.

Mueller A., Mueller U., Albert P., Mertens C., Silbermann A., Mitchell J.E., de Zwaan M., *Hoarding in a compulsive buying sample*, in «Behaviour Research and Therapy», vol. 45, 2007, pp. 2754-2763.

Neziroglu F., Bubrick J., Yaryura-Tobias J.A., *Overcoming compulsive hoarding, Oakland*, CA, New Harbinger, 2004.

Plimpton E.H., Frost R.O., Abbey B.C., Dorer W., *Compulsive hoarding in children: 6 case sudies*, in «International Journal of Cognitive Therapy», vol. 2, 2009, pp. 88-104.

Storch E.A., Lack C.W., Merlo L.J., Geffken G.R., Jacob M.L., Murphy T.K. et al., *Clinical features of children and adolescents with obsessive-compulsive disorder and hoarding symptoms,* in «Comprehensive Psychiatry», vol. 48, 2007, pp. 313-318.

Tolin D.F., Frost R.O., Stekeete G., *An open trial of cognitive-behavioral therapy for compulsive hoarding*, in «Behaviour Research and Therapy», vol. 45, 2007, pp. 1461-1470.

Tolin D.F., Frost R.O., Stekeete G., Fitch K.E., *Family burden of compulsive hoarding: Results of an Internet survey*, in «Behaviour Research and Therapy», vol. 46, 2008, pp. 334-344.

Tolin D.F., Frost R.O., Stekeete G., *A brief interview for assessing compulsive hoarding: The Hoarding Rating Scale Interview*, in «Psychiatry Research», 178, 2010, pp. 147-15.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X
DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.75-88

COLLEZIONISMO E MEMORIA: ALLA RICERCA DI UN MUSEO SCOMPARSO



Alessandra Migliorato*
Museo Regionale di Messina

Il Museo Civico di Messina fu fondato nel 1806 per iniziativa del giovane intellettuale Carmelo la Farina, trovando una sede idonea solo dopo il 1890, quando si decise di trasferirlo nel monastero di San Gregorio. Fu in questa sede, dove rimase fino al terremoto del 1908, che il museo acquisì un carattere più deciso di raccolta d'arte, soprattutto attraverso un capillare recupero del patrimonio degli enti ecclesiastici soppressi. L'articolo, ripercorrendo il percorso di alcuni dipinti emblematici, aggiunge alcuni tasselli significativi alla conoscenza del patrimonio artistico messinese.

The Civic Museum of Messina was founded in 1806 on the initiative of the young intellectual Carmelo la Farina, finding an appropriate site only after 1890, when it was decided to move it to the monastery of San Gregorio. It was in this location, where it remained until the earthquake of 1908, that the museum acquired a more decisive character as an art collection, above all through a widespread recovery of the heritage of suppressed ecclesiastical organizations. The paper, by retracing the path of some emblematic paintings, adds some significant pieces to the knowledge of Messina's artistic heritage.

Parole chiave: Messina, Museo civico peloritano, didattica museale.

***Keywords**: Messina, Peloritan Civic Museum, museum education.*

Delle lunghe e articolate vicende relative alla storia del Museo Civico di Messina, l'interesse degli studiosi si è concentrato prevalentemente su due fasi: quella di fondazione, avvenuta nel 1806 su impulso del giovane socio dell'Accademia Peloritana dei Pericolanti, Carmelo La Farina (1786-1852)[1] e quella che precedette il terremoto del

* Funzionario storico dell'Arte presso il Museo Regionale di Messina dal 2005, dall'Anno Accademico 2022/2023 ricopre anche l'incarico di docente a contratto di Alta Qualificazione in "Storia dell'Arte Moderna" presso l'Università di Messina, avendo svolto in precedenza altri incarichi di docenza presso le Università di Catania e Messina. Ha partecipato a numerosi convegni nazionali e internazionali. I suoi

1908, quando il Museo si trovava ubicato presso il Monastero di San Gregorio, ben testimoniato dal manoscritto di Gaetano La Corte Cailler *Il Museo Civico di Messina*[2] e dalle annotazioni che emergono dai diari dello stesso[3].

Quasi del tutto dimenticato risulta invece il periodo intermedio fra i due momenti, cruciale sia perché fotografa un periodo storico di grande fermento tra i moti antiborbonici e l'Unità d'Italia, sia perché fornisce interessanti indicazioni dal punto di vista della costituzione del patrimonio museale.

Il presente contributo intende appunto fare luce su tale fase, apportando alcune significative novità tanto sotto il profilo più prettamente storico e museologico, quanto per la conoscenza del patrimonio artistico ivi contenuto.

1. Dall'ex collegio dei Gesuiti al monastero di San Gregorio: notizie e documenti inediti

Poco dopo il celebre discorso pronunciato dal La Farina nel luglio 1806 in seno all'Accademia Peloritana, già il 6 settembre dello stesso anno il Senato individuava come sede provvisoria l'archivio dismesso dei notai defunti in via della Rovere. Si costituiva quindi il primo nucleo della raccolta, dal carattere alquanto eterogeneo, in cui, oltre al patrimonio archeologico e artistico, figuravano anche reperti naturalistici e curiosità varie[4].

Ben presto, poiché il Senato entrò in possesso dei locali dell'ex Collegio dei Gesuiti, ne adibì una parte a sede museale[5] e già la *Guida per la città di Messina* pubblicata nel 1826 da Giuseppe Grosso Cacopardo descriveva il Museo come allestito e aperto al pubblico in questa sede, menzionando il numero di sale e le opere principali[6].

Per conoscere nel dettaglio tutto il patrimonio posseduto, bisogna però aspettare il 1850, quando viene redatto l'inedito *Catalogo del Museo Peloritano 1850,* sul quale ci soffermeremo più avanti.

In questa data, come si apprende dallo stesso manoscritto, non è più Carmelo La Farina a guidare l'istituzione, poiché lo studioso (che nel 1848 era stato proclamato rappresentante dell'Università nel Parlamento Siciliano) con il ritorno al potere dei Borboni venne escluso da tutti gli incarichi civili e scientifici per la sua adesione ai moti

---

interessi di ricerca vertono principalmente sulla pittura e la scultura tra il XV e il XVI secolo. Mail: alessandra.migliorato@regione.sicilia.it

[1] *Ibidem*.

[2] G. La Corte Cailler, *Il Museo Civico di Messina*, [Ms. 1901], Pungitopo, Patti (Messina), 1981.

[3] G. La Corte Cailler, *Il Mio Diario*, edizione a cura di G. Molonia, 1-3, G.B.M., Messina, 1998, 2002.

[4] Non deve, quindi, stupire che il più antico atto custodito tra i documenti d'archivio riguardi la donazione nel 1807 di due «mostri umani» conservati sotto spirito e provenienti dal Grande Ospedale Il documento, inedito, si trova nell'Archivio Storico del Museo Regionale di Messina (d'ora in poi ASMuMe), fondo "Corrispondenza", faldone n. 2, carte sciolte, anno 1807.

[5] Lo stesso Senato disponeva di mantenere comunque nella diponibilità del Museo Civico i proventi della locazione della sede di via della Rovere, come emerge da S. La Farina, *Sul Museo Peloritano*, Messina, Tipografia del Commercio 1860, pp. 24- 25 nota 9.

[6] G. Grosso Cacopardo, *Guida per la città di Messina*, Tipografia Giuseppe Pappalardo, Messina 1826, p. 32. Per una sintomatica rimozione di questo testo, finora la storiografia ha collocato il trasferimento nel palazzo universitario in anni più avanzati.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.75-88

rivoluzionari. I protagonisti di questo momento furono invece il nuovo prefetto Pietro Campanella. il senatore Giuseppe Cianciafara e l'architetto Giacomo Fiore.

Oltre a una ricca biblioteca, il museo constava di sei sale espositive: quella delle lapidi dedicata prevalentemente alle iscrizioni, quella cosiddetta «dei modelli», con modellini lignei e numerose sculture, due sale di dipinti, la Sala del Leone con curiosità di vario genere e la sala naturalistica contenente numerose bacheche di minerali.

Nel 1852 veniva intanto approvato il regolamento dell'istituto[7], che poneva al vertice una commissione composta dal sindaco, nel ruolo di presidente, da un professore universitario di storia naturale, da un architetto e da altri due soggetti «più intendenti delle materie archeologiche» nominati entrambi, come pure l'architetto, dal collegio decurionale. Il Prefetto veniva designato come «capo e direttore locale dello stabilimento» ed era responsabile della conservazione, dell'inventariazione e dell'ordinamento delle nuove acquisizioni, ma anche della sorveglianza del patrimonio di pertinenza comunale in vista di una futura collocazione nel museo. Di fatto la sua figura veniva in un certo senso limitata nella capacità d'azione e sempre subordinata alla commissione, come avrebbe lamentato, alcuni anni dopo, il prefetto Silvestro La Farina[8].

D'altro canto, l'Università pressava per avere maggior voce in capitolo, proponendo che la direzione delle diverse sezioni museali passasse ai docenti titolari delle rispettive cattedre. Provvedimento, questo, che oltre a esautorare di fatto il comune dal governo dell'ente, avrebbe portato allo spezzettamento del museo in diverse sezioni prive di un coordinamento unitario[9].

Emergevano così i primi segnali della difficoltà a tenere nello stesso edificio due organismi con un profilo giuridico così diverso ed entrambi in espansione, inoltre si faceva strada l'idea della profonda cesura fra gli ambiti museali, che presto avrebbe portato alla scissione delle collezioni, per cui le opere d'arte e archeologia sarebbero rimaste di proprietà del comune e trasferite in altra sede, mentre i reperti naturalistici sarebbero stati ceduti all'Università[10].

Dopo il 1860 la documentazione conservata diventa più capillare e benché manchi un nuovo catalogo, possiamo avere un'idea molto precisa delle collezioni attraverso i verbali redatti nel 1884, quando, nella necessità di sgombrare l'Università per liberare spazio e nell'attesa dell'adeguamento dei locali del monastero di San

[7] Messina, Museo Regionale, Archivio Storico, d'ora in poi ASMuMe, fondo "Disposizioni municipali", D - 4 - 3, *Regolamento del Pubblico Museo Peloritano approvato il 6 dicembre 1852 dal consiglio comunale di Messina*.

[8] S. La Farina, *Sul Museo Peloritano*, Tipografia del Commercio, Messina 1860. Figlio di Carmelo e Anna Muratori, Silvestro La Farina (Messina, 3 dicembre 1811 -Torino, 27 luglio 1877) fu docente di aritmetica, geometria e geometria analitica all'Università di Messina. Attivo anch'egli, come il padre e il fratello, nei moti del 1848, venne bandito dai pubblici uffici al ritorno dei Borboni. Divenne quindi prefetto del Museo Civico dopo la cacciata di questi ultimi.

[9] Ibidem.

[10] ASMuMe, fondo "Corrispondenza", faldone n. 2, Lettera del Museo al Comune. Messina 16 marzo 1862.

Gregorio, la maggior parte delle collezioni artistiche vennero spostate nei locali degli ex granai di Sant'Alberto in via del Peculio.

Sono gli anni in cui si registra un deciso incremento delle collezioni, grazie all'acquisizione del patrimonio proveniente dalle corporazioni religiose soppresse e in cui si delineano alcune scelte di ordinamento, che verranno in gran parte riprese nella successiva organizzazione del Museo di San Gregorio[11].

Emergono soprattutto pressanti problematiche relative all'inadeguatezza dei locali e, appunto, già in una missiva del marzo 1862, Silvestro La Farina chiede al sindaco di provvedere alla realizzazione di urgenti riparazioni dell'edificio, affermando che la medesima richiesta era stata avanzata dal precedente prefetto, Pietro Campanella, ma che i lavori si erano di fatto bloccati a causa della morte di quest'ultimo, nonché del cambiamento politico[12].

Intanto l'espansione delle collezioni richiese un adeguamento e il La Farina procedette nel 1865 ad un parziale riallestimento delle sale[13].

Oltre i verbali di acquisizione e la corrispondenza con il Municipio, in qualche caso anche le note spese offrono dettagli utili. Ne citiamo due che ci permettono di decifrare meglio quanto sarebbe avvenuto poco dopo: nel 1875 il prefetto affidava all'artigiano Letterio Leonardi la realizzazione di un cavalletto in legno per collocare le cinque tavole del polittico di Antonello da Messina[14]. Tale soluzione espositiva fu evidentemente adottata per separare i dipinti dalla parete e nello stesso tempo evidenziare l'importanza del polittico rispetto agli altri oggetti. Una scelta, questa, che sarebbe rimasta invariata nel corso degli anni, come ci testimoniano le foto del Museo Nazionale durante l'ordinamento di Maria Accascina del 1954[15].

Il prefetto che firma il documento (e i seguenti fino al 1883) è l'architetto Leone Savoja (1814 - 1885), talento multiforme e personalità di spicco nel panorama intellettuale non solo cittadino, celebre per la progettazione del Gran Camposanto di Messina[16], ma raramente ricordato per il ruolo di responsabile del Museo.

---

[11] Significativo in tal senso è il confronto fra i verbali di sgombero delle varie sale redatti nel 1884 e la descrizione del Museo di San Gregorio, come si presentava intorno al 1901 nel catalogo di G. La Corte Cailler, *Il Museo,* cit.

[12] AsMuMe, fondo "Corrispondenza", faldone n. 2, 16 maggio 1862, Lettera del prefetto Silvestro la Farina al Sindaco di Messina. Oggetto: Lavori urgenti di riparazione.

[13] AsMuMe, fondo "Disposizioni municipali", faldone n. 2, 20 novembre 1865, Verbale di riordinamento delle sale del Museo.

[14] AsMuMe, fondo "Spese", faldone n. 2, Nota di spese per manutenzione del museo dal primo giugno 1874 a tutto giugno 1875.

[15] G. Barbera, *Verso il Nuovo Museo*. *L'ordinamento di Maria Accascina del 1954: progetti, relazioni, documenti* in «Quaderni dell'Attività Didattica del Museo Regionale di Messina», 7, 1998, p. 99.

[16] Leone Savoja si colloca fra le personalità più illustri del momento: docente di Architettura nell'Ateneo cittadino, egli fu ingegnere capo del Genio Civile, preside dell'Istituto tecnico nautico, preside della Facoltà di Scienze Fisiche e Matematiche, nonché membro di comitati tecnico-scientifici nazionali e ed internazionali, ma la sua fama è dovuta soprattutto alle scenografiche architetture del Gran Camposanto di Messina. Su questo si veda il fondamentale saggio di M. A. Caminiti, *Leone Savoja e la progettazione dei cimiteri in Sicilia*, in M.A. Caminiti*, Recinti sacri. I complessi cimiteriali come elemento di costruzione del paesaggio*, Magika, Messina, 2013, pp. 83-110, con bibliografia.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.75-88

A seguire, nello stesso 1875, un'altra nota ci informa delle spese straordinarie sostenute per la visita del Ministro della Pubblica Istruzione[17]. In quest'occasione alcuni dipinti collocati addirittura a terra nelle sale per mancanza di spazio, venivano spostati al pianterreno dell'Università, per essere infine nuovamente riportati nelle Gallerie.

Il ministro in questione va identificato in Ruggiero Bonghi (in carica dal 1874 al 1876)[18], filologo e politico di spessore, giunto in Sicilia per presiedere il dodicesimo congresso della società italiana per il progresso delle scienze, che in tale occasione si fermò per un lungo *tour* dell'isola, visitando numerosi centri assieme a un cospicuo gruppo di scienziati e intellettuali. L'interesse di questo personaggio per l'istituzione museale era tutt'altro che di facciata, in quanto egli istituiva in quello stesso anno la Direzione Generale degli Scavi e dei Musei.

Nuovi lavori di manutenzione si susseguono nel corso degli anni, ma la permanenza nei locali dell'Università era diventata insostenibile per mancanza di spazi e finalmente con la delibera del 30 giugno 1879 si conferisce l'appalto per separare la parte del fabbricato del Monastero di San Gregorio di pertinenza delle monache, da quella destinata a Museo Civico, secondo il progetto dello stesso Savoja e di Gregorio Bottari[19].

Prima che il trasferimento possa concretamente attuarsi, scoppia un'aspra polemica che rischia di mettere in cattiva luce l'istituto; il 19 giugno 1880 il ministro Francesco De Sanctis scrive al sindaco di aver ricevuto notizia che le opere del museo sono conservate in pessime condizioni e quest'ultimo, riportando per intero la missiva del De Sanctis, chiede al prefetto una dettagliata relazione.

Secondo una fonte per lui attendibile, il ministro sostiene che le opere d'arte provenienti dalle corporazioni soppresse sono trattate senza riguardo e si sofferma sul Polittico di San Gregorio, a suo dire esposto a parete in una stanza stretta e troppo illuminata. La lettera, finora inedita, racconta nei dettagli gli elementi di deterioramento delle preziose tavole:

> […] La notizia mi viene da parte sicura, che quelli oggetti d'arte [provenienti dalle corporazioni religiose soppresse], massime i dipinti sono poco bene, per non dire male, custoditi. Sento lo stretto obbligo che ho di invitare a sollecitare codesto municipio ripararvi. I dipinti di Antonello, che fra gli altri furono devoluti al Museo Civico e dei quali non occorre qui dire il pregio, a tutti notissimo, quei cinque preziosi

[17] ASMuMe, fondo "Spese", faldone n. 2, Nota per spese occorse nel museo dal primo luglio a tutto settembre 1875. Luglio 1875, al punto 5, si legge ad esempio: «Nell'occasione della visita di S. E. il ministro della Pubblica Istruzione nel museo a due uomini per due giornate di lavoro […] per trasportare al pianterreno dell'Università tutti i quadri situati per mancanza di sito sul pavimento delle due gallerie e risalire in esso edificio a L. 3 al giorno per cadauno».

[18] Sulla figura di Ruggiero Bonghi vi è una cospicua bibliografia, impossibile da citare in questa sede. Pertanto si veda almeno come riferimento generale: P. Scoppola, *Bonghi Ruggiero*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, 12, Roma Treccani, 1971, disponibile anche online al sito: https://www.treccani.it/enciclopedia/ruggiero-bonghi_(Dizionario-Biografico)/.

[19] Atti del Consiglio Comunale di Messina, Tornata del 3 aprile 1879, Tipografia Filomena, Messina 1879, pp. 68-75.

dipinti su tavola che erano nella Sagrestia della Chiesa di San Gregorio e anticamente formavano una icona, come sono ora custoditi? Come conservati? E non sono più tenuti per terra in un canto del museo come si tennero in principio con gran pena di chi li vedeva si mal custoditi. Ma sebbene trovinsi appesi alle pareti, sono malissimo collocati, avendoli posti in una stanza troppo piccola a mezzogiorno, con una finestra che ha il telaio rovinato e manca pur di un vetro, sì che ora l'umidità, ora il caldo li viene danneggiando, e han già tanto patito che tardando ancora un poco a ripararvi non ci sarebbe più rimedio. Quello rappresentante un Angelo è prostrato in parecchi punti e per un tratto di 60 centim[tri] di altezza e di larghezza ha l'imprimitura sollevata e staccata. In quello che rappresenta San Gregorio v'è distaccato il colore a sinistra in alto e una scrostatura che va allargandosi dalla stessa parte in basso. Quello con l'Annunziata ha qua e là le scrostature e rigonfiamenti avvenuti di fresco e se gli altri due sono in men peggiore stato, ciò si deve per avventura e a certe imbrattature di restauri che molto tempo addietro vi si fecero. Ecco come son ridotti quei mirabilissimi dipinti Né quelli soli, che per pregio stanno sopra gli altri quadri devoluti al Museo Messinese, ma anche parecchi fra gli altri, vedonsi grandemente scaduti e scadono perché non sono ben collocati, né così tutta la debita cura né con tutta la debita cura custoditi. E ancora fra questi ne sono di molto belli e importanti alla storia della pittura siciliana, sicché vogliono anche essi esser conservati gelosamente. Bisogna adunque provvedere, senza por tempo in mezzo, alla conservazione di quelle cinque stupende tavole di Antonello da Messina, che sono una gloria e un tesoro d'arte per cotesta città, e pel nostro comune paese. Bisogna la prima cosa trasportarle in un'altra stanza del Museo ove non corrano alcun pericolo di scadimento, e se nel Museo non si trova che sia ben adatta e accomodata a ciò, conviene rimuoverle di là per collocarle in qualche altro edifizio che sia buono, sicuro e degna sede di tal monumento d'arte. Di poi bisogna fare a ciascuna di esse quelle riparazioni che il loro stato richiede, cioè a dire riattaccare l'imprimitura nei punti su cui è staccata dalla tavola, lasciando nudi si intende quelli di cui sia già caduto il colore, fortificare le assi dalla parte di dietro, e insomma adoperare tutti i mezzi che si conoscono e l'esperienza ha mostrato più acconci a riparare alla rovina delle antiche pitture. Il quale lavoro per riuscire bene vuole la mano di un espertissimo e diligente artefice, e questo Ministero vedrà a quale restauratore convenga affidarlo. Ma innanzitutto, va provveduto al buon collocamento, come ho detto di essi dipinti, del che non dubito che non voglia prender la più sollecita cura cotesto Municipio per l'amore che dobbiamo portare ai patri monumenti d'arte. Né son men certo che la benemerita Commissione addetta a vigilare sopra di essi e meritatamente presieduta dalla S. V. si adoperi insieme col Municipio per provvedere quanto prima a cosa di tanto momento e fare che le preziose tavole di Antonello non abbiano a patire nessun danno nel trasportarle al luogo che sarà destinato per la loro sede. Dov'è desiderabile che si possa trasportare pur gli altri pregevoli dipinti che non son ben collocati nel museo […][20].

La risposta di Leone Savoja non si fa attendere e va ricordata per l'accorto equilibrio fra diplomazia e fermezza. Pur manifestando ammirazione per l'approfondito interesse del ministro, egli respinge ogni addebito. In sostanza ribadisce che i lavori per l'adeguamento dei nuovi locali presso il Monastero di San Gregorio erano stati richiesti

[20] ASMuMe, fondo "Corrispondenza", faldone n. 2, 19 giugno 1880, Municipio di Messina, Numero di Protocollo 5643, Lettera dal sindaco Giuseppe Cianciafara al prefetto di Messina.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.75-88

da tempo ed imputa le lungaggini a difficoltà opposte dal clero. Precisa che le condizioni di conservazione di molti dipinti era già cattiva prima dell'ingresso del museo e conferma l'impegno e «la cura indefessa» del Municipio per preservarli. Infine chiarisce le modalità di conservazione del Polittico di Antonello, rilanciando comunque l'esigenza di un restauro concordato con il Ministero:

> [...] Un ultimo dato di fatto riguarda l'attuale collocazione di queste tavole di Antonello, delle quale si dice «trovarsi appesi alle pareti, sono malissimo collocati, avendoli posti in una stanza troppo piccola a Mezzogiorno, con una finestra che ha il telaio rovinato e manca pur di un vetro». A respingere tale accusa giova riferire ai seguenti dati di fatto 1) che i detti quadri trasportati dal parlatorio del Monastero di San Gregorio al Museo, lungi dall'essere appesi alle pareti delle sale, furono allogati per maggiore diligenza in un grande disco di legno che sorge isolato in mezzo alla sovra accennata stanza. 2) Che non una, ma due, sono le finestre che illuminano la medesima stanza, entrambe munite di vetrate in perfetto stato di conservazione e di tendine di tela per garantire l'interno della stanza dai raggi del sole e per temperare la forza della loro luce. 3) riguardo alle dimensioni della suddetta stanza lunga 3 m e 8,40 larga metri 5,65 ed alta metri 4,47 non può dirsi che essa sia troppo piccola, ove che stanze di minori dimensioni si osservano in tutti i più celebrati musei italiani e stranieri destinati unicamente alla custodia e alla conservazione di pitture sì pregevolissime […][21].

A parte l'evidente importanza di questo carteggio per le personalità chiamate in causa, esso suscita una serie di questioni. Non sappiamo, al momento, di quale fonte si sia servito il ministro, tuttavia va fatta qualche considerazione: dato il suo notorio anticlericalismo, è difficile che la voce provenga da personaggi vicini alla chiesa, benché tale soluzione non sia da scartarsi, visto il modo in cui si sottolinea l'abbandono all'incuria dei beni ecclesiastici provenienti dai monasteri soppressi che il comune aveva pressato per ottenere. Le notizie si rivelano comunque non del tutto aggiornate e quindi dovrebbero risalire a una datazione antecedente al 1875, anno in cui si decise di collocare il polittico di Antonello su un cavalletto in occasione della visita del ministro Bonghi.

Se per quanto riguarda la collocazione dell'opera, Savoja può dimostrare facilmente le sue ragioni, relativamente agli aspetti conservativi di quest'ultima, la relazione del ministro appare invece abbastanza precisa, come dimostra il confronto con le fotografie Brogi scattate alla fine del XIX secolo[22], in cui si evidenziano le cadute di colore e le lesioni nelle zone corrispondenti a quelle descritte, che probabilmente furono una concausa delle gravi perdite pittoriche avvenute in seguito al recupero post sisma.

Sappiamo, inoltre, attraverso la già citata nota di spesa del 1875 e altre successive, che effettivamente alcuni dipinti non riuscivano a trovare posto alle pareti delle sale ed

[21] ASMuMe, fondo "Corrispondenza", faldone n. 2, 1 luglio 1880, Minuta della Lettera dal Prefetto del Museo al Sindaco.

[22] La foto si veda pubblicata, ad esempio, in: G. Molonia (a cura di), *Messina. Cento e più anni fa*, Edizioni Di Nicolò, Messina, 2008, p. 119, tav. 5.44.

erano quindi poggiati a terra, nonostante gli incessanti sforzi del prefetto per migliorare la situazione[23].

Una traccia di questo dibattito emerge nel volume *Icnografia e Guida della città di Messina* di Giuseppe Martinez pubblicato nel 1882, ove l'autore, pur mostrando apprezzamento per le opere della quadreria, non risparmia alcune critiche, auspicando un rapido trasferimento nei nuovi locali[24]. Dallo stesso studioso apprendiamo che il nucleo più antico della collezione numismatica era stato fortemente depauperato da furti durante i moti antiborbonici e che la collezione numismatica acquistata dal Grosso Cacopardo non era esposta.

I lavori a San Gregorio tardano però a completarsi, pertanto, come sopra anticipato, si individuano alcuni locali provvisori nei granai dismessi di Sant'Alberto in via del Peculio, dove viene trasferita tutta la pinacoteca, mentre per ovvie ragioni logistiche si rimanda ad una fase successiva il trasferimento del materiale scultoreo e archeologico, che rimane temporaneamente ancora all'Università. Le collezioni mineralogiche e naturalistiche, invece, già in precedenza erano state definitamente cedute all'Università come risulta dai verbali di consegna del 15 maggio 1879, in cui è il professor Giuseppe Seguenza a ricevere il materiale[25].

Il prefetto che governò il trasferimento in via del Peculio e da lì al monastero di San Gregorio nel 1890 fu il notaio Antonio Picciotto, ma un ruolo fondamentale nel nuovo ordinamento museale all'interno del monastero si deve al barone Giuseppe Arenaprimo nella veste di presidente della Commissione di Belle Arti e di assessore comunale. Nella sua relazione egli tocca alcune questioni cruciali: oltre a ribadire l'importanza degli aspetti educativi del museo, già enucleati nel discorso del 1806 di Carmelo La Farina, Arenaprimo sottolinea che esso non può intendersi come mera raccolta di capolavori, ma come testimonianza imprescindibile della storia di un territorio e dunque deve «tornare a vera utilità d'istruzione, offrendoci per mezzo di monumenti, dei dipinti, degli utensili, la immagine intiera genuina della cultura, dell'arte, della vita, dei secoli precedenti»[26]. Egli sottolinea inoltre l'importanza dei depositi, ritenuti indispensabili per conservare ciò che ha un valore storico, ma non può essere esposto e si sofferma, infine, sulla questione dell'arte contemporanea, cui intende dedicare uno spazio separato dal resto delle sale.

Tali proposte trovano concreta rispondenza nel progetto di divisione degli spazi interni del monastero firmato da Gregorio Bottari nel settembre del 1880, finora inedito, di cui esiste una copia conforme risalente al 1929[27].

---

[23] Si veda *supra* nota 21.

[24] G. Martinez, *Icnografia e Guida della città di Messina,* Messina, Tipografia Ribera, 1882, Ristampa anastatica a cura di. F. Riccobono, P&M, Messina 1984, pp. 94-99: «I quadri dell'angusta galleria dell'Università, se invece di essere ammassati, senza luce conveniente e senza ordine appiccati alle pareti, fossero ben ordinati in una sala grandiosa come sarebbe qualcheduna di quelle magnifiche dell'ex monastero di S. Gregorio; e se vi aggiungessero gli altri stupendi quadri che lasciano vandalicamente deperire in molte chiese, allora si potrebbe formare una ricca pinacoteca per numero di buoni quadri e capolavori».

[25] AsMuMe, Faldone 2, 15 maggio 1879, Verbali di consegna.

[26] La relazione si legga per intero in: G. Molonia (a cura di), *Giuseppe Arenaprimo. Opere,* vol. III, *Articoli, Recensioni, Documenti (1889-1908),* Messina, Libreria Ciofalo Editrice, 2019, pp. 1277-1379.

[27] Messina, Archivio Comunale, Fondo "Ufficio Espropriazioni", carpetta B. 112 Espropriazioni per costruzioni delle vie della gente Armena - Dina e Clarenza, in corrispondenza agli isolati n. 258-258°/. 2)

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.75-88

La planimetria in scala 1:500 ci permette così di entrare nel vivo della disposizione interna del Museo di San Gregorio, di cui esistono pochissime testimonianze fotografiche. Osserviamo, quindi, che al museo erano destinati i locali dal numero 1 al 19 del primo piano. Il numero 19 era un locale scoperto da cui si accedeva al museo e difatti nel disegno è tracciata una scala. Alcuni dei sottostanti locali del pianterreno (e in particolare le sale corrispondenti ai n. 4, 5, 7, 10, 13, 15, 16, 17, 18) erano destinati a depositi museali. Inoltre, mediante il confronto con le fotografie degli esterni e il catalogo redatto dal La Corte Cailler nel 1901, possiamo desumere che il vano n. 10 era occupato da una terrazza panoramica, mentre l'ampia stanza segnata con il n. 8 doveva corrispondere alla prestigiosa Sala d'Onore, che ospitava le più importanti opere del museo pre-terremoto.

2. La collezione di dipinti nel catalogo del 1850

Fu Giuseppe Grosso Cacopardo, nelle *Memorie de' pittori messinesi*[28] del 1821, ma, ancor meglio, nella *Guida per la città di Messina* del 1826 a esporre i primi dati sulla consistenza del patrimonio museale[29], seguito, alcuni anni dopo, da Giuseppe La Farina nella *Messina e i suoi Monumenti* pubblicata nel 1840[30].

Monastero di San Gregorio. Il disegno reca la seguente indicazione: «La presente pianta planimetrica è conforme all'originale allegata alla copia per uso del registro Atti Amministrativi del 1891 registrato in Messina il 9 gennaio detto al n. 3163, come sottoscritto dal perito rilevatore, Messina il 5 settembre 1929». Sono particolarmente grata a Francesca Passalacqua per la segnalazione di questo prezioso fondo. Sull'attività dell'Ufficio Speciale per le Espropriazioni e per conoscere in concreto gli stravolgimenti operati dal piano Borzì si veda: A. Arena, M. Arena, O. Fiandaca, F. Passalacqua, *L'altra Messina: una città di carta. Tracce di DNA, restituite dai documenti dell'Ufficio Speciale delle espropriazioni*, Roma, Aracne editrice 2018.

[28] G. Grosso Cacopardo, *Memorie de' Pittori messinesi*, tip. Giuseppe Pappalardo, Messina 1821.

[29] G. Grosso Cacopardo, *Guida per la citta di Messina*, tip. Giuseppe Pappalardo, Messina 1826, pp. 32-33. L'autore infatti menzionava: una tavoletta della *Madonna col Bambino* allora attribuita ad Antonello da Messina, la tavola di Pietro Raffa raffigurante *Tutti i Santi* del 1560, la *Vedova di Naim* di Mario Minniti, la *Trasfigurazione* di Antonio Catalano del 1606, l'*Estasi di San Pietro* d'Alcantara di Domenico Marolì, cinque tele sui *Misteri della Vergine* di Giovan Battista Quagliata, la *Pietà* di Lorenzo Calamech, *San Diego* di Giovan Paolo Fonduli, il *Cristo portacroce* ritenuto di Polidoro un *Cristo e simboli della Passione* di scuola fiamminga del primo Cinquecento, la *Madonna col Bambino* ritenuta di scuola carraccesca, *Giacobbe al pozzo, Saul,* ed altri fatti del vecchio testamento a mezza figura di Agostino Scilla.

[30] G. La Farina, *Messina nell'Ottocento*, Messina, 1840, pp. 74-75. Ai dipinti menzionati il La Farina aggiungeva: la *Natività* di Polidoro Caldara da Caravaggio; la *Vocazione di Sant'Andrea* di Giovan Simone Comandè; la *Madonna tra i Santi Pietro e Paolo* di Mariano Riccio; la *Strage degli Innocenti* di Alonzo Rodriguez, un trittico ritenuto di Andrea del Sarto; il *Martirio di S. Placido* di Jan Van Houbracken. Negli stessi anni si pubblicavano, inoltre, la seconda edizione della *Guida* del Grosso Cacopardo e la guida di Giovanna Power: G. Grosso Cacopardo, *Guida per la città di Messina*. *Seconda edizione corretta ed ampliata*, Messina, 1841, p. 28; G. Power, *Guida per la Sicilia,* Napoli, 1842, p. 12.

Come già accennato, però, il documento fondamentale per questa fase è il *Catalogo del Museo Peloritano*[31], che fotografa l'ordinamento allora vigente e che resta tutt'ora poco noto e poco consultato: i dipinti (sui quali si concentrerà la nostra attenzione in questa sede) si trovavano suddivisi prevalentemente in due sale, che prendevano il nome dalle due opere ritenute, a ragione, particolarmente significative. La prima, con 144 opere (compresi 22 studi con *Accademie di Nudo* attribuiti a Giuseppe Paladino), era denominata Sala della Vedova di Naim (dal celebre dipinto di Mario Minniti, proveniente dalla chiesa dei Cappuccini)[32], mentre la seconda era chiamata del Presepe per la presenza dell'omonimo dipinto di Polidoro Caldara, proveniente dalla chiesa di S. Maria dell'Altobasso[33]. Oltre che nelle due sale appositamente destinate, altri 45 dipinti adornavano le pareti del Gabinetto di Storia Naturale.

Stringato nelle informazioni (mancano ad esempio le indicazioni sui supporti e spesso le provenienze), il catalogo fonde insieme notizie esatte con altre meno attendibili, ma che meritano comunque di essere vagliate.

Non potendo in questa occasione affrontare un esame analitico di tutto l'elenco, comunque prodotto in appendice, si è preferito lasciare da parte le opere più riconoscibili, per approfondire i punti che suscitano maggiori curiosità, o per le attribuzioni altisonanti, o perché permettono di apportare qualche novità alla conoscenza del patrimonio. Nel seguire questa strada, dobbiamo constatare che ci si imbatte, purtroppo, in reperti fortemente deteriorati, a volte poco leggibili, in cui spesso solo usando l'immaginazione si può risalire alla qualità originaria.

Con questa avvertenza, non possiamo che partire dai due dipinti attribuiti ad Antonello da Messina, raffiguranti entrambi la *Madonna col Bambino* collocati rispettivamente nella Sala della Vedova di Naim (n. 34) e nella Sala del Presepe (n. 3) e che nulla avevano a che fare con il celebre polittico di San Gregorio, giunto al museo qualche anno dopo. In particolare, la tavola esposta nella Sala del Presepe, già ricordata nelle *Memorie* del Grosso Cacopardo a partire dal 1821[34], veniva menzionata come il dipinto più pregevole di tutto il museo in un modello statistico (Modello 14) compilato nel 1857[35] e considerata addirittura il «primo quadro ad olio in Italia»[36].

Entrambe le attribuzioni furono decisamente smentite pochi anni dopo da Giovan Battista Cavalcaselle, che ne fissò le immagini in due fondamentali schizzi accompagnati

---

[31] Per il catalogo del 1850, custodito nel fondo antico del Museo Regionale di Messina, si veda *infra* Appendice.

[32] Sull'opera si legga il recente saggio di E. Ascenti, *«Abiti sopra modo belli sì negli uomini come altresì nelle donne. Osservazioni sul* Miracolo della Vedova di Naim *di Mario Minniti*, in *Caravaggio e Caravaggeschi. Riflessioni e Aggiornamenti,* in «Quaderni dell'Attività didattica del Museo Regionale di Messina», 15, Messina 2022, pp. 65-76. Sul pittore si veda: D. Spagnolo, *Minniti, Mario*, in *Dizionario Biografico degli Italiani,*74, 2010, con bibliografia.

[33] Per l'artista si rinvia a: P. Leone De Castris, *Polidoro Caldara da Caravaggio*, Electa Napoli, Napoli 2002,

[34] G. Grosso Cacopardo, *Memorie*, cit., p. 7.: «Ci resta di questa sua prima maniera [di Antonello], vale a dire a tempera, una Madonna di stringe fra le braccia un bambino che dorme in bel paese, cosa assai rara pella naturalezza, e finimento con cui è toccato: questo riguardevole pezzo si conserva fra i quadri del pubblico Museo Peloritano»

[35] ASMuMe, fondo "Disposizioni municipali", faldone n. 2, luglio 1857, Direzione Statistica per la Sicilia, Modello n. 14.

[36] La definizione è sia nel modello 14, Ivi, che nel catalogo del 1850.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.75-88

dalle relative descrizioni[37]. Successivamente anche Giovanni Morelli vedeva le due tavole nel museo universitario, assegnandole al nipote del grande maestro, Pietro de Saliba[38]. Tali testimonianze suscitano particolare interesse, non solo perché ci consentono di distinguere fra loro le due tavole, ma anche perché una delle due - proprio quella ritenuta di particolare valore nell'antico catalogo - è stata trafugata negli anni Quaranta del secolo scorso[39] ed è documentata solo attraverso una fotografia pubblicata da Stefano Bottari del 1934 (fig. n. 2)[40].

Procedendo in ordine cronologico, al n. 33 della Sala del Presepe, era esposto un trittico ritenuto della scuola di Raffaello raffigurante la *Madonna col Bambino e San Giovannino fra i Santi Francesco e Antonio Abate* (fig. 3)[41], da identificarsi con quello assegnato ad Andrea del Sarto nella sopracitata guida del La Farina. Evidentemente già in cattive condizioni di conservazione, esso viene nominato in un ulteriore documento del 1857, quando fu affidato al restauratore Benincasa[42]. Più tardi proprio l'esito di tale

[37] Si veda su questo: R. De Gennaro, *Cavalcaselle in Sicilia: alla ricerca di Antonello da Messina* in «Prospettiva», 68, 1992, pp. 73-84. Sul dipinto menzionato nel Modello 14 scrisse: «un vero pasticcio, si dura fatica a riconoscere se sia lavoro di Antonello o di qualche veneziano come per esempio di Cima da Conegliano, guasto da usura o da restaurazioni. Il paese è tutto lavoro del 1500, o meglio del 1600. Con l'ultimo restauro, poi, si sono coperte anche le carnagioni. Esaminandolo mi sono persuaso essere in origine dipinto ad olio e non a tempera. Ripeto è dubbio se è di Antonello, se ci si arriva nel modo che a suo tempo saremo obbligati a dimostrare, ma che sarebbe troppo lungo per lettera». I disegni sono conservati rispettivamente a Venezia, Biblioteca Marciana, Fondo Cavalcaselle, Cod. It., IV, 2032=122273, fascicolo 1, cartella 3, ff. 207 *r*. e *v*.

[38] G. Morelli, *Le opere dei maestri italiani nelle gallerie di Monaco, Dresda e Berlino,* Zanichelli, Bologna 1886, p. 397, nota 1.

[39] Durante gli anni della seconda guerra mondiale, quando le opere del Museo si trovavano imballate e trasferite in altre sedi per ripararle dai bombardamenti, vennero perpetrati diversi furti da parte di un'organizzazione in cui era coinvolto un custode del museo stesso, Domenico Omero. Pittore dilettante, Omero riuscì a sostituire alcuni pregevoli dipinti con delle copie di mediocre fattura. Dopo la guerra, la necessità di provvedere all'organizzazione e al ricovero degli ingenti materiali accumulati nella spianata, impedirono, sul momento, la scoperta della truffa, che venne alla luce solo dopo alcuni anni, nel 1951, quando tre celebri ispettori ministeriali, Raffaello Causa, Ferdinando Bologna e Federico Zeri, in visita al museo per l'organizzazione della mostra su Antonello da Messina, si accorsero delle falsificazioni e denunciarono la scomparsa degli originali. Relativamente all'altra tavola, quella collocata nell'antica sala della Vedova di Naim, tutt'ora appartenente al patrimonio museale, si legga: R. De Gennaro, *Una "Madonna adorante il Bambino" di Pietro de Saliba*, in «Quaderni del Museo Regionale di Messina», 3, 1994, pp. 9-15; E. Ascenti, scheda II.16, in *Palazzo Ciampoli tra arte e storia. Testimonianze della cultura figurativa messinese dal XV al XVI*, catalogo della Mostra, Taormina, Palazzo Ciampoli, dicembre 2015-marzo 2016, a cura di G. Musolino, Rubbettino, Soveria Mannelli 2017, pp. 249-251.

[40] S. Bottari, *Contributi allo studio delle arti figurative in Sicilia, III. Un probabile dipinto di Pietro de Saliba*, in «Archivio Storico Messinese», 1934, p. 132, tavola fuori testo, fig. 4. La foto ci permette di riconoscere l'opera anche in una fotografia della Sala d'Onore del Museo Civico di San Gregorio, collocata nel registro superiore della parete alle spalle del Soprintendente Antonino Salinas immortalato durante il recupero delle macerie dopo il sisma. Si veda: https://fotografia.cultura.gov.it/iccd/item/MPI160125.

[41] L'opera è oggi inventariata al n. 1035 e misura cm 105x59.

[42] AsMuMe, fondo "Disposizioni municipali", faldone n. 2, Senato della città di Messina. Cancelleria Comunale. Sezione terza, Messina, 2 febbraio 1857, Ordine di Servizio da parte dell'Assessore al Prefetto:

restauro, consistente soprattutto nell'inserimento posticcio della testa di uno dei santi (fig. 4) avrebbe dato origine alla notizia che si trattasse di un falso. Infatti negli anni Cinquanta del secolo scorso, quando vennero scoperti nel Museo alcuni falsi che sostituivano dipinti trafugati, il nostro trittico fu inserito da Maria Accascina in un elenco di opere sospette da sottoporre alla commissione ministeriale[43]. Eliminate negli anni Ottanta del secolo scorso le interpolazioni ottocentesche, il dipinto è stato poi recentemente riabilitato come originale da chi scrive, risalendo all'originaria collocazione nella chiesa dei Cappuccini, attestata dalla guida del museo redatta nel 1901 dal La Corte Cailler[44]. Oggi, grazie alla lettura delle fonti ottocentesche, possiamo non solo addebitare le superfetazioni all'intervento del Benincasa, ma anticiparne l'ingresso nella collezione ad anni precedenti al 1840[45].

Malgrado le condizioni di conservazione siano tutt'altro che ottimali, per la presenza di lacune, perdite di materia pittorica, una verniciatura troppo smaltata e l'inserimento in una cornice mortificante, ritengo ancora possibile confermare l'ascrizione, già formulata, alla bottega dei Piccinelli, più probabilmente al fratello meno noto di Andrea, Raffaello, che si dedicò alla realizzazione di opere quasi seriali di piccole dimensioni. Benché fortemente ridimensionate, rispetto alle blasonate attribuzioni alla scuola di Raffaello o ad Andrea del Sarto avanzate nei cataloghi ottocenteschi, resta comunque valido il riferimento al classicismo toscano del primo Cinquecento. Va notato, inoltre, che la coincidenza dei nomi di battesimo degli artisti citati è abbastanza sintomatica e potrebbe derivare da una qualche fonte arbitrariamente interpretata.

Fra gli altri nomi prestigiosi, attira l'attenzione quello di Michelangelo Merisi da Caravaggio, del quale non erano ancora stati incamerati i suoi celebri capolavori, ossia l'*Adorazione dei Pastori* e la *Resurrezione di Lazzaro*. Si trattava invece di due *Ritratti di filosofi* segnati ai n. 25 e 26, e della «Testa d'uomo nello stato di dolore», che «si ritiene essere stata staccata da quadro», al n. 15 della Sala della Vedova di Naim (fig. 5). Mentre i primi due sono perduti, quest'ultima tela, appartenente in origine a una più ampia composizione, è invece tutt'ora visibile presso i depositi dell'attuale museo, dove reca ancora impresso l'originario numero di catalogo. Purtroppo quasi illeggibile, il frammento mostra con chiarezza un'ispirazione dalla produzione giovanile del maestro lombardo, che è evidentemente all'origine della generosa attribuzione. Nell'attesa di un auspicabile restauro che permetta di recuperare una maggiore visibilità, va però almeno

---

«Il prefetto del pubblico museo avrà la compiacenza consegnare al professor Benincasa il trittico della B. V. per lavori che deve eseguire nel suo studio. Si ritirerà con la debita cautela».

[43] Si veda *supra* nota 45. In seguito alla scoperta dei furti avvenuti durante la seconda guerra mondiale, Maria Accascina, divenuta direttrice del Museo di Messina dal 1949, oltre a intensificare le norme di sicurezza, avviò una ricognizione dei materiali e una nuova inventariazione di tutto il *corpus*, producendo un elenco delle opere scomparse e dei dipinti ritenuti falsi. Questi ultimi furono dunque sottoposti a sequestro per essere esaminati a Roma dal ministero. ASMuMe, fondo "Restauri", Carpetta «Sequestri». In particolare si vedano gli allegati: prot n. 22 11 luglio 1957; n. 6, prot n 126 del 13/5/1961; n. 10 prot n. 722 del 21 marzo 1958.

[44] A. Migliorato, *Un trittico Del Brescianino, una pala del Roncalli e altre osservazioni su presunti falsi, copie e derivazioni*, in «Archivio Storico Messinese», 97, 2016 (2017), pp. 197-221.

[45] Non abbiamo elementi per definire il momento in cui il dipinto venne incamerato, tuttavia molte opere di pertinenza delle chiese cittadine vennero donate nel 1823 e fra queste anche il *Miracolo della vedova di Naim* di Mario Minniti proveniente dalla medesima fondazione, come si legge sia dal Catalogo del 1850, che da quello del La Corte.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.75-88

detto che il frammento non è privo di qualità e potrebbe ascriversi alla produzione di uno dei principali seguaci isolani del Merisi, probabilmente Mario Minniti, di cui mostra precisi caratteri, come la soda plasticità volumetrica, la posizione della testa inclinata con la bocca aperta e il brano paesaggistico dello sfondo[46].

Condivide un analogo destino anche un altro frammento raffigurante una testa virile, rubricato al n. 6 della Sala del Presepe come ritratto di Alonzo Rodriguez (fig. 6). Anch'esso oggi ridotto a un brandello, ne è comunque meglio leggibile lo stile, che rimanda alla personalità di Domenico Marolì, artista che pur essendo stato allievo di Antonino Alberti detto il Barbalonga, assorbe numerosi spunti dal naturalismo di matrice caravaggesca[47].

Delle tre tele assegnate ai Carracci, rispettivamente ai nn. 82 e 83 della prima sala e al n. 12 della seconda, allo stato è riconoscibile quella con il *Martirio di Santa Lucia* (oggi inv. 1357) purtroppo anch'essa in pessime condizioni e comunque di altra mano.

Fra gli autori seicenteschi, a farla da padrone era però Agostino Scilla, delle cui opere si può precisare la provenienza: le 32 nature morte esposte nel Gabinetto di Storia Naturale erano state donate nel 1815 dal barone Giuseppe Arenaprimo Porzio[48]; i sei dipinti raffiguranti scene dell'Antico Testamento, di cui ne rimane la metà (ma uno in pessime condizioni)[49], provenivano dalla Galleria dei Marchesi Piccolo (nel catalogo menzionati come Picciolo)[50]; le due tele con gli evangelisti *San Giovanni* e *San Matteo* (ai nn. 51 e 50 della sala del Presepe), giungevano invece dallo studio del pittore Carlo Minaldi[51].

---

[46] Sull'artista cfr. D. Spagnolo, *Minniti Mario,* cit.

[47] Sull'artista: B. Mancuso, *Marolì, Domenico*, in *Dizionario Biografico degli Italiani,* 70, 2008, con bibliografia.

[48] La provenienza è indicata da G. La Corte Cailler, *Il Museo*, cit., p. 79. Solo una parte di questo ingente nucleo è pervenuto al Museo Regionale ed è stato attribuito alla bottega di Scilla da D. Spagnolo, *Nuove riflessioni su due nature morte del Museo Regionale di Messina*, in «Quaderni dell'Attività didattica del Museo Regionale di Messina», 3, 1993, pp. 23-26. La studiosa nota anche la provenienza dalla collezione Arenaprimo indicata dal la Corte Cailler.

[49] Nel museo universitario i sei dipinti erano esposti assieme ai nn. 37-42 della Sala del Presepe. Nel passaggio al Museo di San Gregorio questo nucleo fu diviso. Due tele risultavano esposte nella terza sala e le altre quattro nella Sala d'Onore (si veda G. La Corte Cailler, *Il Museo*, cit., pp. 80, nn. 74 e 77; p. 90-91, n. 37). Di queste ultime sono state recentemente pubblicate le due tele con *Rebecca al Pozzo* e *Ester e Assuero* (invv. 1252, 1148). Si veda G. Larinà, scheda 5a-b, in *Acquisizioni e restauri 2004-2005*, a cura di G. Barbera, catalogo della Mostra, Museo Regionale di Messina, La Grafica Editoriale, Messina 2006, pp. 18-20. La terza si può appena riconoscere in una tela quasi illeggibile custodita presso il Magazzino Fiore del Museo (inv. 4781).

[50] G. Galluppi, *Stato Presente della Nobiltà Messinese,* Milano, 1881, Ristampa Arnaldo Forni, Bologna, 1981, p. 166.

[51] I due dipinti furono esposti con la stessa numerazione nella Sala d'Onore del Museo di San Gregorio (La Corte Cailler, *Il Museo*, cit., p. 110), dove il *San Matteo* (inedito), è così descritto: «S. Matteo con a sinistra il cherubino che lo ispira, mezza figura […] tela, m. 1,20x0,95», misure che corrispondono abbastanza bene con l'opera conservata nell'attuale Museo Regionale (cm 87x114), considerato lo smarginamento di parte dei bordi. Per il *San Giovanni* si veda la scheda, senza indicazione di provenienza, in F. Zeri, F. Campagna Cicala*, Messina. Museo Regionale*, Novecento, Palermo 1992, p. 137.

Di questi ultimi, *San Giovanni* (fig. 7, inv. 2012), già noto in bibliografia, è pervenuto in discrete condizioni, mentre *San Matteo* dovrebbe identificarsi con una tela fortemente lacunosa, oggi al Museo Regionale, inventariata con questo soggetto (inv. 4816) e rispondente per dimensioni ed epoca (fig. 8). Rappresentati entrambi a mezza figura e alla stregua di antichi filosofi, i due santi incarnano le opposte visioni del mondo anche sotto il profilo stilistico: l'elegante compostezza del primo, con l'indice rivolto al cielo, risulta l'emblema del classicismo sacchiano; mentre il vecchio *San Matteo* dalla pelle rinsecchita e la veste stazzonata, rappresenta un omaggio al naturalismo riberesco, al quale il maestro si era più volte ispirato[52].

Infine al n. 21 della Sala della Vedova di Naim è segnalato il bozzetto con la *Coronazione di Nostra Donna* di Giuseppe Paladino (Messina, 1721 - 1794) per l'affresco della chiesa Annunziata dei Teatini a Messina, che possiamo riconoscere in una piccola tela con questo soggetto al Museo Regionale finora ritenuto di autore ignoto (fig. 9)[53]. Anche in questo caso il catalogo del 1850 si rivela particolarmente prezioso perché il bozzetto resta l'unica testimonianza pittorica ancora superstite degli affreschi che rivestivano la prestigiosa fondazione teatina, di cui erano pervenute finora solo documentazioni fotografiche[54]. E proprio in una di queste fotografie si intravede la scena del nostro dipinto nel sottarco della cupola[55].

Nella freschezza del bozzetto, il pittore, che a Roma aveva frequentato l'Accademia del Nudo di Sebastiano Conca, riesce qui a offrire una delle sue prove più brillanti, richiamando, come già notato da Gioacchino Barbera, i modi «mossi e sfrangiati dell'ultimo Conca» e le «pastosità cromatiche del migliore Giaquinto»[56].

---

[52] A tal proposito, F. Susinno, *Le vite de' pittori messinesi,* (1724), a cura di V. Martinelli, Le Monnier, Firenze, 1960, p. p. 236 puntualizzava che Scilla fu grande imitatore del Ribera, e «da ciò ne seguì» la specializzazione «in far teste di vecchioni» e «filosofi e santi a mezza figura». Per la figura di Scilla in generale si veda: L. Hyerace, *Scilla, Agostino*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, 91, Treccani, Roma, 2018, con bibliografia.

[53] L'opera (inv. 1283, cm 27x38) è stata pubblicata come ignoto della seconda metà del Settecento da G. Barbera, *Schede di pittura messinese del Settecento,* in «Quaderni dell'attività didattica del Museo Regionale di Messina», 3, 1993, p. 76. Pur in mancanza del dato documentario, lo studioso ha perfettamente colto gli aspetti salienti del dipinto, quali la datazione, l'ambito e i riferimenti culturali, nonché la funzione di studio preparatorio per un affresco.

[54] Per la chiesa dell'Annunziata dei Teatini e gli affreschi del Paladino che l'adornavano: C. D. Gallo, *Apparato agli Annali della Città di Messina*, Napoli 1755, ediz. cons. G.B.M, Messina 1985, pp. 170-171; G. Grosso Cacopardo, *Guida*, cit., pp. 109-112; G. La Farina, *Messina*, cit., pp. 104-105; G. Coglitore, *Case Teatine in Messina*, in *Un'ora poetica e storica*, Messina, 1858.

[55] La fotografia si veda in C. Siracusano, *La pittura del Settecento in Sicilia*, Monte dei Paschi, Siena 1986, p. 283, fig. 4.

[56] G. Barbera, Schede di pittura messinese, cit. p. 76.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X
DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.89-99

IL CAMPIONARIO DANEU E IL COLLEZIONISMO TESSILE A PALERMO TRA '800 E '900*



Elvira D'Amico del Rosso**
Marzia Cataldi Gallo***

Il campionario, già appartenuto all'antiquaria palermitana Angela Daneu Thsinke, fu venduto nel 1975 alla Galleria Nazionale di Sicilia per cessata attività, dopo una trattativa con Vincenzo Scuderi, sovrintendente alle gallerie e alle opere d'arte della Sicilia. Donato da un collezionista anonimo, si compone di 36 pannelli su cui sono applicati ritagli di antichi tessuti e ricami francesi o italiani – velluti, broccati, damaschi e lampassi – databili dal XVI al XVIII secolo. Costituisce un raro esempio di collezionismo tessile nella Sicilia dell'Ottocento, dove è maggiormente diffuso quello rivolto al merletto, in particolare ai paramenti siciliani appartenenti alla tradizione siciliana, di cui Antonio Salinas è il rappresentante più prestigioso. L'acquisizione si aggiunge a un'altra importante donazione fatta nel 1960 alla Galleria dal collezionista napoletano di paramenti sacri, ricami sacri e merletti Mario De Ciccio.

The samples, already belonged to the palermitan antiques dealer Angela Daneu Thsinke, it was sold at 1975 to the National Gallery of Sicily to cessation of activity, after a negotiation with Vincenzo Scuderi, superintendent of galleries and works of art in Sicily. Donated by an anonymous collector, it consists in 36 panels on which scraps of ancients French or Italian fabrics and embroidery – velvets, brocades, damask and lampas – dating from the 16th to the 18th century, are applied. It constitutes a rare example of textile collecting in 19th century Sicily, where it is most that one aimed at lace is most widespread, in particular at the Sicilian Parades

* Benché il saggio sia stato concepito unitariamente, l'introduzione e paragrafi 1 e 2 sono di Elvira D'Amico del Rosso, mentre il paragrafo 3 e la conclusione sono da assegnare a Marzia Cataldi Gallo.

** Elvira D'Amico del Rosso ha ricoperto l'incarico dirigente tecnico storico dell'arte alla Galleria Regionale di Palazzo Abatellis, poi di dirigente della Soprintendenza ai BB.CC.A di Palermo. Si è occupata in particolare di pittura, architettura, tessili, realizzando mostre, cataloghi, articoli su riviste nazionali e locali. Mail: elviradamico3@gmail.com.

*** Marzia Cataldi Gallo ha lavorato come funzionario e come Soprintendente reggente (2003-2006) alla Soprintendenza per i Beni Artistici e Storici della Liguria. Da anni si dedica a ricerche nel settore dello studio dei tessuti antichi e della Storia del Costume, ha pubblicato numerosi testi, partecipato a convegni nazionali e internazionali, organizzato mostre in Italia e all'estero (Belgio, Russia, Emirati Arabi, Kuwait). Dal 2003 è condirettore scientifico del DVJ - Centro Studi Tessuto e Moda. Mail: marzia.cataldigallo@gmail.com.

belonging to Sicilian tradition, of which Antonio Salinas is the most prestigious representative. Acquisition adds to another major donation made in 1960 to the Gallery of the Neapolitan collector of sacred vestments, sacred embroidery and lace Mario De Ciccio.

Parole chiave: Angela Daneu, campionario tessile, strumenti educativi.

***Keywords**: Angela Daneu, textile samples, educational tools.*

Il campionario, acquisito dalla Galleria Nazionale della Sicilia nel 1975, si inserisce nell'ambito dell'alto collezionismo tessile italiano ed europeo, sviluppatosi soprattutto nel secolo XIX. È il periodo in cui illustri personaggi oggi divenuti iconici – da Poldi Pezzoli a Milano a Stibbert a Firenze, da Gugghenaim a Venezia al conte Gandini a Modena – appassionati collezionisti ma anche studiosi e mecenati, insegnanti e imprenditori, viaggiano per l'Europa alla ricerca di manufatti pregiati che arricchiscano le loro raccolte che alla fine lasceranno alle case- museo che portano oggi il loro nome.

Il campionario di Palazzo Abatellis, contenente frammenti dei tessuti più pregiati e rappresentativi prodotti in Italia e in Francia nell'arco di almeno quattro secoli, costituisce pressoché un *unicum* per la Sicilia ove il collezionismo tessile non ha una solida tradizione essendo per lo meno secondario rispetto ad altri tipi di collezionismo molto più diffusi e radicati nella cultura isolana. Una riprova di ciò è il fatto che i ricercati tessuti normanno-svevi realizzati nell'opificio annesso al Palazzo reale di Palermo – il Tiraz arabo-normanno – fossero particolarmente ricercati da collezionisti italiani e stranieri –tedeschi soprattutto- che li donarono poi ai nascenti musei di arti applicate[1], ma pare non interessassero agli *amateurs* locali. Il collezionismo di tessuti, merletti, ricami e quant'altro riguardi il tessile però non fu del tutto assente nel capoluogo siciliano.

Gli antichi inventari del Museo Nazionale di Palermo possono darci significative indicazioni in tal senso. Essi, con le loro precise annotazioni sulle date d'ingresso, il costo e la sintetica descrizione dei pezzi, ci palesano anche un mondo totalmente sconosciuto di donatori e rivenditori e forse anche di collezionisti di manufatti tessili che a volte è difficile distinguere tra loro. Dai registri del museo si deduce che la grande maggioranza dei manufatti donati è costituita da merletti. Seguono le tovaglie e la biancheria da casa, i capi e gli accessori abbigliamentari, i ricami e i tessuti, le stampe su seta e i collages.

Un'ipotesi di collezionismo, quindi, sembra potersi fare soprattutto per i merletti, peculiari della cultura artigianale siciliana, ancora realizzati nelle località più conservatrici dell'Isola. Una riprova di ciò possiamo averla dalla donazione dovuta ad Antonio Salinas (1841-1914), archeologo e numismatico, ex direttore del museo oggi a lui intitolato, che scopriamo essere anche un appassionato collezionista di merletti siciliani.

In uno dei registri del museo, infatti, è inventariata la corposa "Donazione Salinas", costituita da decine di balze di merletti a sfilato siciliano, a filet e al tombolo, che egli lascia al suo museo, parte della sua più ampia collezione collocata ancora presso gli eredi

[1] I. Bruno, (2012), *Tessuti siciliani d'età normanno-sveva in collezioni ed esposizioni tra Otto e Novecento*, in "Oadi, Rivista dell'Osservatorio per le Arti Decorative in Italia", Università degli studi di Palermo n. 5, giugno.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.89-99

della famiglia. Ed è proprio l'illuminato direttore del Salinas ad aprire quivi la strada all'acquisizione di "arti minori", in base alla sua concezione che il museo, oltre ad essere un contenitore di importanti opere d'arte "maggiore", dovesse rappresentare la vita materiale del popolo siciliano nelle sue svariate sfaccettature. Così tra l'ultimo ventennio del secolo XIX e il primo decennio del XX, una schiera di antiquari, rigattieri, ma anche privati *amateurs* ed eredi di patrimoni familiari creano il nucleo principale della collezione di arti applicate del museo, già iniziata -per quanto attiene al settore liturgico- grazie agli apporti dovuti alle soppressioni conventuali del 1866[2]. Sono i vari Francesco Costa, Basilio Catalioti, Giuseppe Mazza, G. Zingone, cav. G. Lodi, P. Tirenna, G. B. Furno, Bonomo, Valenti, Mazza, Bevilacqua, Musso, Speciale, Girolamo Sutera, A. Bravo, G. Anastasi, V. Di Gregorio i maggiori donatori di merletti, in lino ma anche in filo d'argento, in balze isolate o inseriti come tramezzi in tovaglie da tavola o biancheria da letto.

Sporadico è il caso di aristocratiche donatrici come la principessa di Patti o la signora Giulia Paino. Non mancano illustri donatori stranieri come il console inglese Sidney Churchill[3] o G. Brand. Un altro settore è costituito dai tessuti e i *foulards* stampati su seta, per i quali ritroviamo di nuovo ripetutamente il rivenditore Francesco Costa, mentre per i capi abbigliamentari spiccano G. B. Furno, Bevilacqua, Alfano, Furnari, Camarda, Di Cesare, Spadaro, G. Mazza, G. Matranga.

Ma è nella prima metà del secolo XX che si delinea la figura di un vero e proprio collezionista di livello nazionale, il cavalier Mario de Ciccio (1868-1963). Nativo di Palermo, trasferitosi poi a Napoli, raccolse parecchi manufatti tessili molti dei quali donò nel 1963, quasi centenario, alla Galleria Nazionale della Sicilia. Dall'elenco della Collezione De Ciccio, conservata nei registri della Galleria, si evince che essa consta oltre che di maioliche, pastori da presepe e mobili, anche di una cospicua serie di merletti pregiati dei secoli XVI-XVIII:

> n.13 fasce di sfilato siciliano a figure ed animali, n. 3 tovaglie di seta con bordure ricamate o a sfilato siciliano, n. 3 *tour de lit* a sfilato siciliano, una tenda a tre fasce di tela sfilata, una striscia di merletto di cartiglia del sec.XVII, un merletto a punto Milano del sec. XVII, una fascia a punto Milano, una fascia di merletto ad ago a cartiglia, un drappo di seta rossa con fascia ricamata, una trina a punto Fiandra (arte fiamminga), due fasce ricamate in seta rossa, un fazzoletto ricamato in seta rossa, una fascia di merletto smerlato, una fascia di merletto veneziano.

A questi si aggiungono una serie di parati e arredi sacri di manifattura napoletana, siciliana, toscana di altissima qualità resi noti nel 1997[4].

---

[2] E. D'Amico (2015), *La collezione di tessili*, in 1954-2014. *Sessanta anni della Galeria e delle sue collezioni a Palazzo Abatellis*, a cura di G. Barbera, Messina, pp 116-123.

[3] E. D'Amico (2010), Un *abito neoclassico inedito nelle collezioni della Galleria Regionale di Palazzo Abatellis*, in "Jacquard. Bollettino semestrale della Fondazione Arte della Seta Lisio", n. 62, pp. 18-19.

[4] E. D'Amico (1997), *I paramenti sacri*, Collana *Palazzo Abatellis. Collezioni*, a cura di V. Abbate, Palermo, pp.152-183. I parati sacri sono stati esposti alla mostra "Fasto in liturgia" tenutasi alla Galleria

1. Il carteggio Scuderi-Daneu

Dopo quasi un decennio è dunque la volta dell'acquisizione del campionario di tessuti, dovuta alla lungimiranza del soprintendente Vincenzo Scuderi (1923-2024), il cui carteggio con l'antiquaria Daneu è conservato nell'Archivio Storico della Soprintendenza ai BB.CC.A. di Palermo.

Il 31 gennaio 1975 Maria Angela Daneu inoltra una lettera al Soprintendente alle Gallerie ed Opere d'Arte della Sicilia dott. Vincenzo Scuderi in cui propone la donazione – per chiusura esercizio commerciale per raggiunti limiti d'età – di un «ingombrante» campionario di ritagli di stoffe. Di questo dice soltanto che fu messo insieme almeno 150 anni prima "empiricamente" da un ignoto amatore e comprende "damaschi, broccati, velluti semplici e contro tagliati, ed anche ricami di vari secoli addietro" e per quanto "priva di qualsiasi indicazione documentaria" si augura che possa costituire valido materiale di studio. Tempestiva è la lettera dello Scuderi alla Direzione generale delle Antichità e Belle Arti di Roma, con richiesta di un sopralluogo dell'esperta ispettrice della Soprintendenza di Roma dottoressa Almazia Tantill o, che si è già occupata in passato delle raccolte tessili della Galleria, «onde accertare entità e valore di tale raccolta, fornendo una relazione in vista dell'accettazione o meno del dono». Dopo all'incirca tre mesi tali operazioni preventive si sono concluse se al 10 maggio è datata la lettera di risposta del Soprintendente in cui egli esprime all'antiquaria palermitana «il più vivo ringraziamento per la donazione di ritagli di tessuti antichi che verrà custodita unitamente alla collezione dei tessili della Galleria stessa». Essa «sarà pertanto catalogata e disponibile per la consultazione di studiosi e amatori». Il carteggio si conclude con la risposta della Daneu, in data 13 maggio, in cui ella, lieta di sentire che il suo dono viene gradito, stabilisce tempi e modalità di consegna dell'opera.

Nel maggio del 1975 il campionario di tessuti entra così a far parte delle collezioni tessili della Galleria Nazionale della Sicilia, nella quale resterà però privo di numero d'inventario e praticamente dimenticato per circa mezzo secolo.

2. La bottega antiquariale dei Daneu

Esso, rimasto a tutt'oggi inedito e pressoché sconosciuto, va letto da un doppio punto di vista, quello del collezionismo tessile ottocentesco a cui appartiene e quello del fervore "collezionistico" dei coniugi Vincenzo e M. Angela Daneu che si esplicava nel loro negozio di palazzo Santa Ninfa sul Cassaro. Gli acquisti della coppia, fatti all'insegna della selettività, erano volti non solo alla compra-vendita di oggetti per motivi commerciali ma soprattutto all'acquisizione e alla salvaguardia di reperti rappresentativi delle più tipiche tradizione isolane. Le loro principali collezioni di arti applicate raccolte nell'arco di oltre un cinquantennio – dagli anni 1920 agli anni 1970- sono state donate oggi dagli eredi a rappresentative istituzioni museali del palermitano – in particolare quella di ceramiche all'ex convento di san Giovanni degli Eremiti, oggi sede museale della

Regionale nel 2000, i merletti e i ricami alla mostra "La Collezione De Ciccio alla Galleria Regionale della Sicilia" nel 2016.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.89-99

Soprintendenza ai BB.CC.A. di Palermo e quella di carretti siciliani al Museo Guttuso di Bagheria. Infatti, come scrive Lisa Sciortino[5], per i coniugi Daneu :

> collezionare significa per altro imparare. Accrescere le proprie esperienze, raccogliere e serbare qualcosa del passato che viene fermato nel presente e consegnato al futuro. Superata da tempo l'idea che il collezionista sia una figura isolata nel proprio mondo di ricordi, compiaciuto dei vari ritrovamenti custoditi gelosamente solo per se stesso, questa donazione al pubblico è testimonianza di come il collezionismo sia stato nel tempo generatore di cultura.

E ancora Alessandra Lavagnino, discendente diretta della famiglia[6]: «Vincenzo Daneu era un commerciante e se fu antiquario lo fu con intelligenza e distacco, carpendo il momento e il luogo favorevoli, conoscendo gli uomini e le passioni degli uomini». «I Daneu comperavano e vendevano di tutto: maioliche, ricami, pezzi scolpiti e dipinti di carretti – arte popolare che Vincenzo Daneu aveva valorizzato per primo – mobili antichi, oggetti di scavo; e quadri, tappeti merletti». «Il lavoro della coppia dei primi anni si era sviluppato proprio grazie alla carenza di distribuzione commerciale in Europa e nel mondo, e al giovane perfetto servizio postale. Allora i clienti erano stati medici francesi, inglesi d'ogni estrazione ma soprattutto tedeschi».

L'interessante notazione è illuminante per spiegare anche l'origine "estera" del nostro campionario che, come detto sopra, non ha un precedente nella Sicilia del secolo XIX venendosi a collocare tra i più importanti campionari di tessuti presenti nei musei italiani ed esteri.

3. Preziosi frammenti: Il campionario Daneu

Il campionario di tessuti Daneu è composto da 36 fogli di cartoncino bianco crema sui quali sono stati incollati innumerevoli frammenti tessili variamente databili fra il XV e il XVIII secolo.[7]

Allo stato attuale delle conoscenze non è noto come siano stati conservati in origine i frammenti tessili e in che periodo siano stati assemblati come oggi li vediamo.

All'atto della proposta d'acquisto, formulata nel 1975, la signora Daneu nella lettera al Soprintendente Scuderi ha dichiarato che la raccolta era stata "messa insieme" da un ignoto amatore almeno 150 anni prima (si veda il testo di E. D'Amico, parr. 1-2, *supra*).

[5] L. Sciortino (2024), *La collezione Daneu Tschinke*. *Tracce di arte culta nell'iconografia popolare siciliana*, in "Aboutartonline.com, 3 marzo.

[6] A. Lavagnino (2003), *I Daneu. Una famiglia di antiquari*, Palermo.

[7] Nel corso della descrizione si farà uso di una numerazione non inventariale ma utile per l'identificazione dei singoli fogli. Sono molto grata a Elvira D'Amico per avermi coinvolto in questa appassionante ricerca.

È, tuttavia, più probabile, che essa si sia formata nel periodo fra fine Ottocento e primi decenni del Novecento: infatti proprio in quel torno di anni è nata una particolare attenzione per quei manufatti e un nuovo modo di concepire una collezione di tessuti.

Si può qui considerare l'esempio di un'analoga collezione di frammenti tessili, acquisita dal Ministero nel 1997 e poi destinata alla Soprintendenza di Genova ed esposta nella Galleria Nazionale di Palazzo Spinola, composta da circa quattrocento teli o frammenti di diverse manifatture e dimensioni, variamente databili dal XVI al XIX secolo, con una prevalenza di manufatti settecenteschi[8].

La tipologia della raccolta indica che il collezionista faceva parte della ristretta élite culturale che, nel periodo a cavallo fra i due secoli, Otto e Novecento, si è dedicata a raccogliere opere d' arte intendendo come tali non solo i dipinti e le sculture ma anche manufatti di quelle allora definite "arti minori".

Anche nel caso genovese non si hanno notizie precise né sulla formazione, né sulle modalità o le date di acquisto dei teli, ma si può presumere sia avvenuta nei primi anni del Novecento.

In quel torno di anni il mercato antiquario fu particolarmente animato a livello internazionale e nazionale, perché furono disperse all' asta prestigiose collezioni, in cui comparivano numerosi tessili. Limitando la nostra analisi all' ambito italiano, fra la fine dell' Ottocento e gli inizi del Novecento, si assiste alla dispersione attraverso le vendite all' asta degli arredi dei palazzi di alcuni aristocratici e di quelle collezioni, formatesi proprio nel corso dell' Ottocento, che, per la prima volta, avevano raccolto anche arti decorative, in particolare tessuti ed armi, avendo a cuore il desiderio di fornire modelli da cui trarre ispirazione per la produzione artigianale e industriale contemporanea.

I numerosi cataloghi disponibili mostrano come fossero allora immessi sul mercato lotti considerevoli, anche dal punto di vista quantitativo, di stoffe: fu certo un momento propizio per chi in quegli anni si accingeva a dare vita ad una nuova raccolta.

Fra i numerosi importanti collezionisti è sempre esemplare la figura di Giovanni Battista Villa: il più grande amatore di tessuti genovese. Vissuto dal 1824 al 1900, il Villa cominciò la sua attività di raccoglitore appassionato verso gli anni '70 e partecipò attivamente alla vita culturale della sua città, impegnandosi attivamente per la salvaguardia dei suoi monumenti. Nonostante la vastità dei suoi interessi, la sua passione per i tessili si mantenne costante. Era elemento distintivo della sua raccolta in generale e della sezione tessile in particolare la varietà, tipica delle raccolte eclettiche ottocentesche e, per converso, inusuale nelle collezioni patrizie tradizionali[9].

Il gusto di possedere stoffe non era condizionato dalla necessità di avere un panno integro, ad esempio un copriletto o un telo intero, ma trovava soddisfazione nel raccogliere anche frammenti, talvolta di dimensioni molto piccole, ricercati come testimonianze di una particolare tecnica o di un particolare disegno per rendere più completa la raccolta. Il Villa, ad esempio, fu in contatto epistolare con Isabelle Errera,

[8] M. Cataldi Gallo (1999), *Tessuti*, Genova; attualmente la Collezione tessile della Soprintendenza è conservata presso il Museo di Palazzo Reale è entrata a far parte dei "Musei Nazionali di Genova" e al momento del mio pensionamento del 2009, vent'anni dopo la prima acquisizione, grazie soprattutto a numerose donazioni, era composta da circa 3000 manufatti. La collezione non è attualmente visitabile.

[9] M. Cataldi Gallo (1999), *Tessuti*, cit., pp. 25-28 con bibliografia. Molti tessuti della collezione Villa sono conservati a Torino, Palazzo Madama. Sono grata a Paola Ruffino per la sua disponibilità.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.89-99

appassionata collezionista e studiosa la cui raccolta è parte integrante della collezione tessile dei *Musées Royaux* a Bruxelles: si spedivano lettere con i frammenti di stoffa, che in certi casi venivano "scambiati" con altri oggetti preziosi.

Con poco rispetto per l'integrità dei manufatti, i teli di dimensioni più grandi venivano tagliati in due o più parti e divisi fra i vari collezionisti per condividere la gioia della scoperta, per effettuare cambi anche con altre opere o con finalità di lucro, se l'operazione era condotta da antiquari.

Alcune raccolte di frammenti denotano anche una scarsa sensibilità per la conservazione dei tessuti, che – come oggi si sa – possono essere gravemente danneggiati dall'uso di colle; tuttavia, sia nel campionario Daneu sia nei frammenti conservati nella collezione della Soprintendenza di Genova è stato fatto largo uso di colle per posizionare i frammenti su fogli di cartoncino.

In entrambi i casi si possono riscontrare alcune affinità, oltre a quelle già sottolineate relative al posizionamento delle stoffe su cartoncino e sull'uso di colla: i frammenti tessili sono stati per lo più accostati con una certa attenzione alla loro tecnica e anche alla loro cronologia, come si vedrà meglio più avanti.

La differenza sostanziale fra le due raccolte è costituita dalla dimensione dei frammenti. Infatti, in quella di Genova si erano conservati alcuni teli quasi integri almeno nella larghezza della pezza e comunque di misure variabili ma per lo più tali da poter ricostruire il disegno della stoffa. Anzi questa esigenza è stata, evidentemente, avvertita anche da chi ha assemblato i frammenti, che con questa finalità si è attivata in due modi, cioè o incollando i frammenti in modo da rendere leggibile l'insieme o completando le parti mancanti del disegno con tratti di penna [10].

Il campionario Daneu è stato ordinato con criteri tecnici e cronologici, piuttosto che cromatici.

Velluti: 6 fogli presentano frammenti di velluto per lo più operato cesellato riconducibili a stoffe databili fra il XV (si vedano due esempi di "allucciolato" sul foglio 2) e il XVIII secolo; anche sui fogli 29 e 30 sono stati incollati vari frammenti di velluto per lo più tagliato unito.

Il Seicento è dominante in numerosi fogli (2, 3, 4, 5, 6 e inoltre 32 e 33 con velluti ricamati in filo d'oro e per applicazione) sui quali melograni e pigne si intrecciano con *bouquets* di "tre fiori" e frammenti identificabili come minuscole porzioni di bordi genovesi (foglio 5) (fig.1), apprezzati in tutta Europa al tempo della loro produzione[11].

[10] M. Cataldi Gallo (1999), *Tessuti*, cit., p. 38, fig. 30 e *ivi*, p. 48, figg. 45 e 46.

[11] Si tratta di frammenti di un bordo con disegno a vasi di fiori intrecciati a rami di melograno stilizzati riconducibile a manifattura genovese di primo Seicento, cfr. M. Cataldi Gallo (a cura di), *Arte e lusso della seta a Genova dal '500 al '700*, catalogo della mostra (Genova, Palazzo Ducale 2000), Torino 2000, Scheda 29 di U. Strate, p. 218.



Fig. 1: *Frammenti di tessuti prevalentemente di velluto damascato a decorazione floreale, i cosiddetti "bordi genovesi" (sec. XVII) dalla Collezione Daneu*

Damaschi: sono dedicati al damasco i fogli 7, 8, 9: il foglio 7 è centrato da un rettangolo bianco in cui è facilmente identificabile il motivo "a tre fiori" diffuso in Liguria nel XVII secolo. Sul foglio 8 sono stati incollati 2 frammenti: il damasco bicolore (fondo rosso e opera in giallo) presenta parte di un telo completo di cimose ornato da motivi di foglioline stilizzate alternate sulla verticale a palmette, la continuità del disegno è stata,

ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.89-99

tuttavia, interrotta con l'inserimento di una striscia di damasco verde e giallo, di disegno simile ma con orientamento diverso, entrambi sono databili fra la fine del XVI e gli inizi del XVII secolo. Va segnalata la presenza di un telo, forse un velo da calice, con disegno molto simile con opera rossa su fondo bianco proveniente dalla collezione Villa (inv. 1637T) conservato a Torino a Palazzo Madama, gentilmente segnalato da Paola Ruffino.

Incanti settecenteschi: la maggior parte degli altri fogli è costituita da frammenti riferibili al XVIII° secolo.

La formidabile stagione delle stoffe settecentesche è rappresentata in tutte le tipologie più ricercate anche se con campioni talvolta minuscoli incollati senza alcuna pretesa di ricostruire il disegno originale.

Questo non impedisce di rintracciare alcuni damaschi a fondo azzurro con trame broccate secondo lo stile "*bizarre*" in voga nel primo quarto del Settecento (fogli 12 e 18, il bizarre al foglio 12 potrebbe essere parte del 18).

Il tessuto a fondo azzurro intenso è riconoscibile come *bizarre*, per la presenza di quei motivi tanto strani da essere praticamente indescrivibili e da essere definiti al momento della loro comparsa sul mercato francese "*Furies*", come se li avesse ideati una furia.

Ispirati da manufatti orientali - indiani, cinesi o giapponesi - questi tessuti, decorati con strumenti musicali deformati, conchiglie, fiori e frutti esotici, furono prodotti a Lione, Venezia e Spitalfields, ma anche in altre città italiane, e molto richiesti dagli aristocratici per le loro vesti.

La tendenza all' astrazione e alla stilizzazione che si riscontra in queste stoffe è nata per l'influsso dei tessuti e degli altri manufatti, soprattutto tappeti, importati in gran quantità dall' Oriente dalle Compagnie delle Indie Inglesi e Olandesi, per il desiderio dei produttori di tessuti serici europei di emulare i leggeri tessuti indiani e persiani (soprattutto cotoni stampati o dipinti) che stavano conquistando il mercato. La passione per i motivi esotici è riflessa in alcuni frammenti e in particolare in quelli incollati sul foglio 20: uccelli alternati a farfalle variopinte, fiori orientalizzanti, alberi stilizzati ed animali sembrano precisi riferimenti a quel linguaggio più spesso riscontrabile nei cotoni stampati in voga fin dagli inizi del Settecento[12].

Dall'astrazione quasi totale degli elementi decorativi raffigurati in certi tessuti prodotti nei primi anni del Settecento (1700 - 1708/10) – i *bizarre* di cui si è detto - si passa, nel secondo decennio del Settecento, a un progressivo ritorno al naturalismo, che si manifesta, come nei fogli 13 e 15, con la raffigurazione semi-naturalistica di fiori accostati a frutti esotici e grandi fogliami. Tessuti di questo tipo sono riferibili a manifatture francesi databili agli anni 1715-1720 e si vuol qui sottolineare come quasi tutti i frammenti siano parte di uno stesso tessuto verosimilmente di un abito, come suggeriscono i numerosi tagli in sbieco e un triangolo a punta evocante una pettorina.

In generale sia in riferimento a questi fogli (13 e 15) sia agli altri in cui si notano forme riconducibili ad abiti (fogli 22, 25, 26, 27 dei quali si parlerà più avanti) si può

[12] M. Cataldi Gallo, M. Rosina (1993), *Cotoni stampati e mezzari dalle Indie all'Europa*, Genova.

ipotizzare con largo margine la loro originaria appartenenza al tipo di abito più in uso nel corso del Settecento: l'*Andrienne*.

L'*andrienne* è la veste che più d'ogni altra riflette la *joie de vivre* dell'alta società settecentesca. La larga falda a pieghe, fluttuante dalle spalle fino ai piedi, si allargava in un ampio strascico: il fruscio delle sete pervadeva gli ambienti, la loro lucentezza rifletteva la luce, dilatando i giochi creati dagli specchi, ormai distribuiti a profusione nei boudoir e nei salotti, che moltiplicavano le immagini delle dame – intente in piacevoli conversazioni, che abbracciavano tutti gli argomenti dai più futili ai più impegnati – la cui grazia delicata improntava ormai tutte le manifestazioni della vita.

Il nome di questo fortunatissimo abito, definito in francese anche *robe battante* e *robe volante*, deriva il suo nome dalla commedia *Andrienne* di Baron, recitata per la prima volta a Parigi nel 1703, la cui attrice principale si presentò in scena con questa nuova foggia, che incantò tutti. L'*andrienne* è un abito dalla linea sciolta e aperto davanti, con la parte posteriore morbida e fluttuante. L'apparenza morbida e flou non tragga in inganno: il corpo femminile era pur sempre costretto da un rigido busto, con stecche di balena o di ferro e, dalla vita in giù, ingabbiato da un guardinfante, più sviluppato sui fianchi, che in Francia si definiva *panier*, mentre, ad esempio, a Genova lo si chiamava *tontiglio*. Come se i fragili corpi delle donne non fossero in grado di sostenersi senza un adeguato sostegno!

Le rigide strutture erano rivestite in tessuto e nascoste da pettorine, che facevano capolino sotto le falde anteriori delle *andriennes* e mettevano in risalto il *décolté*.

Le stoffe incollate su alcuni fogli presentano elementi che ricordano le creazioni elaborate verso gli anni '30 del Settecento a Lione, il centro produttivo più eminente in quel periodo per le stoffe destinate all'abbigliamento. Nella città francese si era infatti sviluppata un'attività manifatturiera molto florida – che coinvolgeva circa il 38% della sua popolazione – con una particolare attenzione alla resa degli elementi naturalistici in particolare dei fiori. Per questo i tessuti venivano creati sulla base di disegni espressamente preparati da artisti specializzati nella realizzazione di modelli adatti alle manifatture tessili.

Il merito di aver profondamente innovato le tecniche di tessitura con l'introduzione del metodo di inserimento di trame broccate, i cui colori in gradazione si intrecciavano consentendo di ottenere un effetto chiaroscurale simile alla pittura definito *points rentrés*, viene *ab antiquo* attribuito a Jean Revel (1684-1751), di cui si diceva: «Il a porté le dessin de fabrique de cette ville au plus haut dégré de perfection».

Oltre al più noto Jean Revel la scuola lionese ebbe altri esponenti, fra i quali si ricordano, ad esempio, Pierre Ringuet (1698-1771), forse il primo che introdusse a Lione i motivi floreali naturalistici e Jacques Charles Dutillieu (1718-1781)[13].

Nel Campionario in esame numerosi esempi richiamano il gusto di far rivivere nei tessuti fiori e foglie raffigurati con naturalezza e ombreggiature, i fogli 13 e 15, cui si è già accennato, in particolare sono ritagli della stessa stoffa, incollati senza nessuna attenzione alla ricostruzione del disegno originale.

La perizia tecnica espressa dalla capacità di fondere varie tonalità di colore e ottenere stoffe con effetti chiaroscurali quasi sorprendenti è riscontrabile nei fogli 14,

[13] A. Jolly, *Seidengewebe des 18. Jahrhunderts* (2002), II, *Naturalismus,* Abegg Stiftung, pp. 365-390 cui si rimanda per la bibliografia completa.

ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.89-99

16, 17, 19 e 21, in quest'ultimo gli anemoni doppi e i grappoli di uva sono accostati a infiorescenze e decori di gusto orientaleggiante: elementi simili si ravvisano in un telo conservato presso la Fondazione Abegg (Inv. N. 4838). La tecnica esecutiva rivela una notevole perizia e la ricchezza di materiali evidenziata dalle broccature in argento filato rimandano allo stile di Jean Revel o a uno degli altri tessitori lionesi, maestri indiscussi in questa raffinata tecnica tessile intorno al 1735[14].

Alcuni fogli databili fra il 1760 e il 1780 introducono il gusto del periodo con leggiadri decori il cui elemento fondamentale è un nastro sinuoso, dalle cui anse nascono piccoli *bouquets* di fiori (fogli 22, 25, 26, 27, 28: nei fogli 26 e 27 sono incollati frammenti di uno stesso tessuto).

Le stoffe con questa tipologia decorativa ondulante vengono definiti a "meandro" ed erano largamente diffuse in tutta Europa nella seconda meta del Settecento; il più importante centro di produzione era Lione, ma quasi ogni manifattura settecentesca per adeguarsi alla moda imperante produceva questo genere di stoffe, molto richieste dalle classi più elevate.

Sul foglio 25 sono accostate varie parti di un abito in cannellato rosa disseminato da fiorellini geometrici rosso scuri. Sul tessuto di fondo si snoda un nastro in velluto blu orlato e decorato in azzurro, profilato all'esterno da minute infiorescenze bianche. Dalle anse del nastro ondulante nascono *bouquets* di roselline e piume bianche.

Conclusione

L'analisi di questo inusuale e affascinante campionario sarà una base di partenza per ulteriori approfondimenti in merito alla sua formazione: il suo creatore poteva essere un aristocratico con ampia possibilità di attingere a tessuti ridotti in cattivo stato conservativo oppure un esponente dell'ambiente antiquario.

Queste ipotesi nascono in particolare dalla chiara derivazione di alcuni frammenti, più o meno grandi, riconoscibili con chiarezza come parti di abiti femminili e in un caso maschile, come nelle due parti anteriori di un gilet riferibile al tardo Ottocento (foglio 31). Sembra quasi che la formazione del campionario sia stata condizionata dalla necessità di "sistemare" frammenti di stoffe o di abiti non più altrimenti utilizzabili.

Il campionario Daneu offre mille spunti per approfondire la ricerca e ci regala una splendida panoramica della produzione tessile italiana dei secoli passati.

[14] Ivi, cat. 84, pp. 168-169.

STUDI E RICERCHE

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X
DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.103-120

CHIESA E SISTEMA EDUCATIVO NELL'ITALIA DEL XVI SECOLO



Maurizio Piseri*
Università della Valle D'Aosta

Obiettivo del saggio è offrire un quadro di sintesi del ruolo delle istituzioni ecclesiastiche e della sensibilità religiosa nello sviluppo del sistema educativo italiano del XVI secolo. Il Cinquecento, è noto, segna uno spartiacque nella storia della scuola e dell'alfabetismo. È, infatti, con il Cinquecento che prende avvio il processo di alfabetizzazione di massa dell'Europa Occidentale. L'ampliamento degli accessi all'istruzione fu stimolato da fattori politici, economici (come la nascita dello Stato moderno e delle grandi compagnie commerciali) e culturali (la maggiore accessibilità alla lettura grazie all'evoluzione delle tecniche di stampa). Tuttavia, il contributo delle autorità civili allo sviluppo dei sistemi scolastici è marginale perché protagonisti sono le Chiese riformate e la Chiesa cattolica. L'intervento della Chiesa non è diretto ma è mediato ora da istituti ecclesiastici ora da una sensibilità religiosa che spinge i fedeli a fondare scuole per atto testamentario. Carlo M. Cipolla afferma che, nelle complesse dinamiche tra istruzione e sviluppo socioeconomico, vi è una sola certezza: nei momenti storici segnati da grandi trasformazioni, il mancato investimento in istruzione porta a un inesorabile declino. Nel Cinquecento, pertanto, possiamo vedere l'origine della dicotomia che ancora oggi separa l'Italia Settentrionale dall'Italia Meridionale. Il Nord investe in istruzione e coglie un'occasione di sviluppo andata persa nel Sud come in altre regioni mediterranee. La Lombardia rappresenta un modello esemplare a riguardo. Il progetto di riforma civile e religiosa di Carlo Borromeo ha il suo perno nella scuola. Ogni categoria sociale deve ricevere un'istruzione di impianto confessionale e commisurata alle proprie esigenze professionali e sociali. Il saggio non tralascia di analizzare il contributo dei nuovi ordini religiosi nella costruzione del nuovo sistema educativo, tanto rivolto alle classi popolari quanto rivolto alla borghesia e alle élite.

The essay aims to offer a glance of the role of ecclesiastical institutions and religious sensitivity in the development of the Italian educational system in the 16th century. It is well known that the 16th century is a turning point in the history of school and literacy in Europe, because of the process of mass literacy in Western Europe begins. The expansion of access to education was stimulated by political, economic (such as the birth of the modern state and the birth of large commercial companies) and cultural factors (easer accessibility in readings thanks to the technical evolution of printing). However, the contribution of the civil authorities to the development of school systems is marginal because the protagonists are the Reformed Churches and the Catholic Church. The Catholic Church is not directly involved in the school system. The schools are opened by religious institutions or by individuals fascinated by a religious sensitivity

that pushes the faithful to found schools with a testamentary act. Carlo M. Cipolla states that, in the complex dynamics between education and socio-economic development, there is only one certainty: in historical moments marked by great transformations, the lack of investment in education leads to an inexorable decline. In the 16th century, therefore, we can see the origin of the dichotomy that still separates Northern Italy from Southern Italy. The North invests in education and seizes an opportunity for development that has been lost in the South as in other Mediterranean regions. Lombardy represents an exemplary model in this regard. Carlo Borromeo's project of civil and religious reform has its pivot in the school. Each social category must receive a religious founded education and, at the same time, useful and commensurate with its own professional and social needs. The essay does not fail to analyze the contribution of the new religious orders in the construction of the new educational system, both aimed at the popular classes and aimed at the bourgeoisie and elites.

Parole chiave: XVI secolo, scuola, Chiesa, Italia.

***Keywords**: 16th century, School, Church, Italy.*

1. Il Cinquecento: uno spartiacque nella storia dell'educazione in Europa Occidentale

> E così anche quel cuore, fino a poco tempo prima agitato da tanti affanni, giacque nella pace che nulla può turbare; e poiché si era addormentato pensando alla santa, lo si può ben chiamare beato. Carlotta gli diede il suo posto accanto a Ottilia e dispose che nessun altro fosse più sepolto in quella cappella. A questa condizione istituì dei cospicui lasciti per la chiesa e per la scuola, per il pastore e per il maestro[1].

Con un atto di carità Goethe chiude le *Affinità Elettive*. Le drammatiche vicende del ménage familiare che scandalizzò la società letteraria europea del primo Ottocento, si chiudono con un atto di carità ben conforme agli usi testamentali europei di antico regime e del primo Ottocento: l'istituzione di una cappellania scolastica o di un legato scolastico. Nel primo caso il benefattore, spesso in atto di ultime volontà, istituisce un beneficio ecclesiastico, in genere una coadiutoria parrocchiale[2], che, all'obbligo della cura d'anime, unisce l'obbligo della scuola gratuita. Nel caso del legato scolastico, il testatore vincola (lega) in perpetuo i beneficiati a staccare un'annua rendita dal patrimonio ereditato – o da una parte ben individuata di esso – al fine di mantenere un maestro pubblico.

Per comprendere la diffusione di una simile pratica testamentaria dobbiamo volgerci a un agile, ma fondamentale, volume di Carlo Maria Cipolla. Il suo *Istruzione e sviluppo*, uscito in lingua inglese nel 1969, segna un punto di svolta negli studi dei processi di scolarizzazione e di alfabetizzazione in Occidente. In particolare, nel volume, il Cinquecento è visto come lo spartiacque da cui prende avvio uno dei più importanti fenomeni storici di lunga durata dell'età moderna: l'alfabetizzazione di massa degli europei. Un fenomeno sino ad allora ignorato dalla storiografia, nonostante le sue

* Professore ordinario di Storia della Pedagogia presso l'Università della Valle d'Aosta. Mail: maurizio.piseri@univda.it

[1] J.W. Goethe (1993), *Le affinità elettive,* trad. it., Mondadori, Milano, p. 268.

[2] Più rara, ma non infrequente, l'istituzione di prebende canonicali.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.103-120

proporzioni massive – in termini di popolazioni coinvolte e di investimenti materiali e immateriali – e i suoi impatti sulle dinamiche sociali, economiche e culturali[3].

Realtà alfabete, anche molto alfabete, erano esistite in Europa prima del Cinquecento: sicuramente le città dell'antica Roma o dei liberi comuni dell'Italia Settentrionale potevano vantare molte persone in grado di leggere e, forse, anche di scrivere[4]. La rivoluzionaria novità partorita dall'Europa del Cinquecento, mai verificatasi prima nella storia dell'Occidente e dell'intera umanità, è la tensione universalistica del processo di alfabetizzazione; non limitato alle sole città o ad alcune categorie sociali o professionali, ma proiettato su intere masse popolari tanto urbane che rurali. L'alfabetizzazione di massa degli europei fu un processo lungo, in grado di compiersi, pur tra stagnazioni e arretramenti, in forme universali (analfabetismo sotto il 10% della popolazione)[5] tra la seconda metà dell'Ottocento e l'aprirsi del Novecento secondo dinamiche che andarono a privilegiare le regioni settentrionali e centrali del Continente, lasciando ai margini l'Europa Mediterranea e l'Europa Orientale[6].

È indubbio che nella società europea del Cinquecento si realizzino le condizioni utili per innescare un processo di scolarizzazione e di alfabetizzazione senza precedenti. Analizzarne le cause ci porterebbe verso un discorso complesso, che ci distrarrebbe dall'oggetto principale del contributo. Tuttavia, vale la pena richiamarne, in sintesi, i fattori principali peraltro già focalizzati con acume da Cipolla. La nascita dei grandi apparati statali e l'affermarsi di economie di scala portarono ad una domanda sempre più alta di competenza alfabetica al fine di poter gestire apparati amministrativi diffusi capillarmente sul territorio e operanti secondo principi impersonali, fondati su scale gerarchiche e rigorose distribuzioni di funzioni e competenze. Solo il documento scritto avrebbe permesso il funzionamento di tali apparati[7]. Non a caso lo stesso Cipolla rimarca come, al di là del rilievo più o meno grande che possono assumere i fattori di alfabetismo, una circostanza è inesorabile: a partire dal Cinquecento le potenze che non istruiscono i loro sudditi, emblematico è il caso della Spagna, sono destinate ad un rapido declino[8].

Ma Cipolla ci avverte anche di un ulteriore aspetto: le cause economiche e politiche non sono sufficienti a spiegare l'alfabetismo europeo. Non meno importanti sono i fattori sociali e culturali[9]. Sicuramente fu importante il fattore religioso. La riforma protestante, nell'enfatizzare il rapporto tra il fedele e Dio mediato dalle scritture,

[3] C. M. Cipolla (1971), *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, UTET, Torino.

[4] Si veda *Ibidem*, pp. 31-40.

[5] È il cosiddetto "analfabetismo fisiologico", prodotto da persone affette da disabilità, da disfunzioni dipendenti da malattie e vecchiaia oppure afflitte da stati di estrema marginalità sociale.

[6] Oltre a C. M. Cipolla (1971), *Istruzione e sviluppo…*, cit. si veda H.J. Graff (1987), *The Legacies of Literacy. Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*, Indiana University Press, Indianapolis.

[7] C. M. Cipolla (1971), *Istruzione e sviluppo…,* cit., pp. 15-17.

[8] *Ibidem*, p. 15.

[9] *Ibidem*, pp. 14-15.

enfatizzava anche quella competenza alfabetica senza la quale l'accesso personale ai testi sacri sarebbe stato impensabile. Lo stesso Lutero affermava il dovere morale e religioso di genitori e autorità cittadine a provvedere all'istruzione dei giovani. Sebbene la Guerra dei contadini (1524-1526) avrebbe condotto l'ex agostiniano a diffidare delle capacità del popolo a relazionarsi con la divinità senza l'ausilio del clero e del catechismo, le potenzialità della scuola nelle strategie di confessionalizzazione della società divennero un dato di fatto.

La scuola, pertanto, diventa un presidio contro le minacce esterne all'ortodossia religiosa. Ma, ancor di più, la scuola è strumento di una crociata interna contro la cultura popolare, percepita dalle classi dirigenti del Cinquecento europeo come una minaccia alla stabilità sociale e all'ordine pubblico[10]. Per comprendere questa prospettiva dobbiamo proiettarci nella rottura, realizzatisi nel Cinquecento, dell'unità culturale propria della società europea del medioevo, allorché élites e ceti popolari condividevano gli stessi codici culturali e gli stessi universi simbolici, propri di un contesto in cui l'oralità permeava gli spazi della comunicazione sociale, relegando lo scritto ad usi eminentemente tecnici e professionali. A partire dal Cinquecento si assiste ad una divaricazione tra una cultura elitaria fondata sullo scritto e una cultura popolare fondata sull'oralità. Stili di vita e forme di comunicazione del popolo sono sempre più percepite dalle élites come incomprensibili e afferenti ad una dimensione ancestrale e istintuale inconciliabile con il buon ordine sociale e religioso[11].

Entriamo, così, nel significato profondo del processo di scolarizzazione dell'Europa moderna: una strategia di colonizzazione culturale volta a conformare gli stili di vita e le forme di pensiero popolari ai canoni della cultura elitaria.

Si avviò, così, un'imponente azione di scolarizzazione all'interno della quale le autorità civili agirono da comprimarie rispetto al potere ecclesiastico, attore principale e incontrastato dell'educazione di tutte le classi sociali europee fino al sorgere delle grandi campagne di educazione nazionale della seconda metà del Settecento[12].

Entro questo clima, la condizione di analfabeta è percepita ben oltre un semplice stato di deprivazione culturale: essa è una malattia dell'anima che abbandona l'individuo alla volubilità delle passioni e alle derive del peccato.

La scuola e l'alfabeto, pertanto, sono intese come medicine contro la corruzione dello spirito. E provvedere alla cura dell'anima del povero permette di guadagnare meriti, al cospetto di Dio, anche più grandi dei meriti guadagnati per aver provveduto ai suoi bisogni materiali come il cibo, il vestiario o il denaro.

Per questo motivo, dal Cinquecento, fondare lasciti per le scuole assurge ad una dignità non inferiore della fondazione di istituti volti al ricovero ed all'assistenza dei bisognosi.

---

[10] A riguardo si cfr. D. Julia (1996), *1650-1800: L'infanzia tra assolutismo ed epoca dei lumi*, in *Storia dell'infanzia*, vol. II, *Dal Settecento a oggi*, a cura di E. Becchi – D. Julia, trad. it., Laterza, Bari, pp. 4-10.

[11] Per la comprensione di tali dinamiche fondamentale è il lavoro di М.М. Бахтин (1965), *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса*, Художественная литература, Москва (trad. it. *L'opera di Rabelaise la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella tradizione medievale e rinascimentale*, Einaudi, Torino, 1979).

[12] Per un quadro di sintesi su questo fenomeno si cfr. X. Toscani (2000), *Chiesa e istruzione popolare in età moderna*, in *Chiesa e scuola. Percorsi di storia dell'educazione tra XII e XX secolo*, a cura di M. Sangalli, Cantagalli, Siena, pp. 47-79.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.103-120

2. Alle origini di una frattura secolare

Proiettato sull'Italia del Cinquecento, il modello di alfabetizzazione dell'Europa Occidentale produce due realtà separate e opposte: da un lato l'Italia Continentale (la regione padano alpina) pienamente inserita nei modelli di scolarizzazione e di alfabetizzazione europei; dall'altro lato l'Italia Peninsulare e Insulare, collocata ai margini o completamente esclusa da tali modelli. Anche la storia dei processi formativi, pertanto, riflette il dimorfismo Nord/Sud che segna la storia dell'Italia e il suo presente. Un dimorfismo determinato da fattori economici (la Pianura Padana, pur suddivisa in diversi Stati regionali e feudi soggetti al Sacro Romano Impero, è all'avanguardia in Europa tanto nella produzione manifatturiera e agricola, quanto nell'attività bancaria e commerciale, contro la crescente marginalità economica dell'Italia Mediterranea) ma non meno condizionato da fattori antropologici, culturali e religiosi tra loro interrelati.

Una fondamentale differenza, tra la regione padano alpina e l'Italia Peninsulare, è data dalle forme in cui si esprimeva la vita civile. Nell'Italia Mediterranea il radicamento della società feudale aveva permesso il perpetuarsi dei meccanismi clientelari ereditati dall'antica Roma. La vita civile era, pertanto, organizzata sul rapporto personale mentre il grande latifondo nobiliare definiva i rapporti sociali nelle campagne e soggiogava grandi quote di contadini esclusi dalla proprietà e vincolati alla terra e al feudatario.

Tutt'altra realtà presentava l'Italia Continentale, dove, tanto nelle città quanto nelle campagne, la vita civile si fondava sul forte sentimento di appartenenza comunitaria. L'apparizione delle città-stato ("comuni") tra l'XI e il XII secolo aveva portato a una precoce crisi del sistema feudale che, con l'estendersi delle amministrazioni cittadine sulle campagne ("contadi"), aveva perso gran parte dei suoi significati economici, sociali e politici. Al tempo stesso, tanto i residui poteri feudali (ridotti a meri diritti fiscali) quanto i nuovi poteri urbani dovevano confrontarsi con le comunità dei villaggi e dei borghi di campagna, costituite da assemblee di liberi proprietari, in genere associati in famiglie estese identificate dalla cuginanza, conservata, secondo la consuetudine germanica, fino all'ottavo grado in linea collaterale (cugini di quinto grado).

Il forte sentimento di appartenenza comunitaria creava un ambiente favorevole alla diffusione delle scuole e dell'alfabetismo, soprattutto dal Cinquecento, allorché in Europa si amplia l'investimento scolastico sulle campagne. Il diffuso coinvolgimento nella vita civile e amministrativa del borgo produceva la compenetrazione tra doveri familiari e doveri sociali, rendendo il leggere e lo scrivere competenze utili e apprezzate presso quote rilevanti della popolazione rurale. Eppure, il diffuso senso di appartenenza comunitaria non esaurisce la spiegazione delle forti differenze tra Nord e Sud dell'Italia. Non possiamo, infatti, prescindere da un altro dato: la natura di frontiera confessionale rappresentata dalla Pianura Padana e, soprattutto, dalle Alpi. Le Alpi costituiscono la barriera contro la penetrazione protestante (calvinista innanzitutto) verso le città padane, già in passato propense alle eresie e ai movimenti di riforma della Chiesa. Una

battaglia combattuta con gli strumenti repressivi dell'inquisizione, con una massiccia azione pastorale e missionaria e, non di meno, con una importante azione di scolarizzazione del popolo e di formazione dei sacerdoti. Inutile dire che questa massiccia azione di formazione sacerdotale si esercitò proprio sul clero alpino, anche attraverso la diffusa apertura di seminari nelle vallate di valico con la Svizzera.

In Italia Settentrionale, l'atteggiamento favorevole verso l'istruzione di ampi settori della popolazione rurale indirizzò la carità privata verso l'istituzione di scuole pubbliche gratuite, soprattutto per lascito testamentario. Una pratica, in realtà, le cui prime testimonianze anticipano di alcuni decenni la riforma luterana. La scuola più antica a noi nota risale al 1439, quando il cardinale Branda Castiglioni istituisce un canonicato scolastico nel borgo originario della famiglia: Castiglione Olona, poco distante da Milano. Il beneficiato è tenuto ad istruire nel leggere, scrivere, far di conto e grammatica latina i giovani poveri della comunità e dei villaggi vicini, fatta salva la facoltà di richiedere un compenso agli studenti agiati[13].

Alla seconda metà del Quattrocento sono da ricondurre le origini di due importanti istituzioni scolastiche destinate al popolo di Milano: le Scuole Grassi e le Scuole Taverne. È il 4 settembre 1473 quando il mercante Tommaso Grassi, al fine di fare ammenda del peccato di usura, dispone nel suo testamento di lasciare rendite in denaro e la casa detta "della Cicogna" al Luogo Pio delle Quattro Marie. Per volere del testatore il Luogo Pio è legato a mantenere un maestro pubblico e gratuito di grammatica latina. Alla sua autorità erano sottoposti altri tre maestri stipendiati dal Luogo Pio, dediti all'insegnamento gratuito del leggere, scrivere e conti[14].

Al 1492 risalgono le Scuole Taverne. Nel suo testamento Giovanni Stefano Taverna dispose delle rendite per stipendiare tre maestri di leggere scrivere e far di conto, scrittura ed abaco, grammatica latina, cui si aggiungeva un prefetto incaricato di dirigere la scuola. L'amministrazione delle rendite ricadeva su luoghi pii individuati dalla vedova del testatore. La scelta cadde sul Luogo Pio delle Quattro Marie, sul Consorzio della Misericordia e sull'Ospedale di San Giacomo. Sempre per disposizione testamentaria, i maestri dovevano essere tutti sacerdoti[15].

Le spinte spirituali volte a guardare con favore la carità educatrice nella regione padano alpina del Cinquecento sono ben interpretate dall'emblema CXXI di Andrea Alciato (fig. 1)[16]. L'incisione rappresenta un adolescente la cui condizione di povertà è raffigurata dagli abiti laceri. L'ingegno gli corona i polsi di ali, che protendono il suo braccio sinistro verso il cielo, se non fosse che, legato all'altra mano, un masso (la sua condizione di povero) lo trattiene a terra[17].

---

[13] A. Turchini (1996), *Sotto l'occhio del padre. Società confessionale e istruzione primaria nello Stato di Milano*, Il Mulino, Bologna, pp. 133; X. Toscani (1993), *Scuole e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*, La Scuola, Brescia, pp. 99 e 136.

[14] A. Turchini (1996), *Sotto l'occhio del padre…,* cit., pp. 101-106; P.F. Grendler (1991), *La scuola nel rinascimento italiano*, Laterza, Bari, p. 358.

[15] A. Turchini (1996), *Sotto l'occhio del padre…,* cit., pp. 91-101.

[16] A. Alciato (1531), *Emblematum liber*, Heinrich Steyner, Augsburg.

[17] Questa la didascalia che accompagna l'immagine: «Dextra tenet lapidem, manus altera sustinet alas: / Ut me pluma levat, sic grave mergit onus. / Ingenio poteram superas volitare per arces, / Me nisi paupertas invida deprimeret».

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.103-120

Nell'Italia del Nord la povertà era vista come un impedimento alla realizzazione delle potenzialità sociali e intellettive del povero. Da qui l'impegno, nei limiti del possibile, alla loro rimozione; un impegno che si arricchiva di significati spirituali e filantropici. Ben altro atteggiamento dominava nelle altre regioni dell'attuale Stato italiano, dove l'alfabetismo era visto come una minaccia alla stabilità dell'ordine sociale e religioso. Qui la carità educativa era rara e, dove presente, confinata a poche realtà urbane.



Fig. n. 1. A. Alciato (1531), *Emblematum liber*, Heinrich Steyner, Augsburg

3. Le scuole tra controriforma e riforma cattolica

La riforma protestante riaprì, in ambito educativo, nuove prospettive egemoniche alle istituzioni religiose. Il basso medioevo aveva, infatti, messo in crisi le scuole ecclesiastiche. Il loro piano di studi era poco utile ai ceti mercantili e artigianali, più inclini ad orientarsi verso discipline utili all'esercizio della propria professione, a partire dall'abaco. Nel frattempo, le università e gli *studia* cittadini[18] avevano ridotto l'importanza delle istituzioni ecclesiastiche nell'istruzione grammaticale e sublime.

[18] Maestri del trivio e "lettori" (professori) di filosofia stipendiati dai governi delle città.

Come abbiamo constatato, il conflitto confessionale investì anche le scuole. Il controllo sui contenuti degli insegnamenti degli insegnanti urbani divenne sempre più stringente. Ma altrettanto stringente divenne il controllo sull'attività degli studenti sia da parte delle autorità sia da parte dei genitori.

Le lacerazioni ideologiche e religiose portate dalla riforma protestante si univano alle tensioni sociali portate dal pauperismo e dalla massa crescente di mendicanti che premeva sulle città. L'ambiente urbano, la strada, era percepita come una minaccia per l'integrità morale dei giovani, esposti alle lusinghe dell'ozio ed alle sue derive etiche e spirituali[19]. Da qui l'esigenza dei genitori ad un continuo controllo sulla vita dei figli. Tale controllo era impossibile nel sistema delle università o degli *studia* cittadini, che offrivano solo lezioni pubbliche e non si curavano della condotta dei loro studenti. Condotte spesso stigmatizzate dalle cronache locali. Molti studenti vivevano lontani dalle famiglie e si radunavano in comunità, spesso itineranti, portate alla dissipatezza, all'alcolismo e ai disordini. Possiamo allora ben capire il desiderio dei genitori di poter tenere sotto controllo la vita dei figli fuori dalla famiglia. Da qui la crisi – sebbene non ne fu l'unico fattore – delle università e, soprattutto, degli *studia* urbani, sostituiti, nel corso del Cinquecento e del primo Seicento, dalle scuole degli ordini religiosi.

Non voglio in questa sede dilungarmi sull'azione degli ordini insegnanti. Preferisco invece soffermarmi sulle trasformazioni prodotte nell'idea di paternità da queste esigenze di controllo familiare sui giovani, che si tradussero in forme di trasferimento dell'autorità paterna ai maestri. Alla paternità giuridica e naturale, si affianca una paternità spirituale realizzata nella scuola[20]. Le due paternità permettono un esercizio continuo dell'autorità sul giovane; un'educazione», per usare una formula ricorrente nella letteratura scolastica del XVI secolo, «sotto l'occhio del padre. La preservazione della moralità del giovane era garantita non solo dalla condizione ecclesiastica degli insegnanti, ma anche da una assidua disciplina interna ed esterna alla scuola. Una disciplina corroborata dalle frequenti pratiche devote. Esse aprivano le lezioni e ne scandivano i tempi. La devozione colmava anche gli spazi del tempo libero, basti pensare all'importanza attribuita dai gesuiti alle congregazioni mariane. Insomma, dove cessava il controllo della famiglia, la vita del giovane era monitorata con rigore dentro e fuori la scuola o il convitto studentesco[21].

L'educazione «sotto l'occhio del padre» portò con sé un'ulteriore conseguenza. Molte famiglie, soprattutto delle campagne, non potevano permettersi le rette dei collegi urbani per mantenere i figli fuori casa. Da qui la proliferazione di ginnasi tenuti da ordini religiosi nelle città minori. Tra essi, un ruolo molto attivo ebbero i barnabiti. In molte regioni gesuiti e barnabiti vennero ad assumere un ruolo complementare: mentre i gesuiti erano presenti nelle città maggiori, i barnabiti erano attivi nei grossi borghi e nelle piccole città, permettendo alla nobiltà di campagna ed alla piccola e media borghesia un comodo accesso all'istruzione latina e, in alcuni casi, anche alla filosofia.

---

[19] D. Julia (1996), *1650-1800: L'infanzia tra assolutismo…*, cit., pp. 4-10.

[20] Sui nuovi concetti di paternità assunti in età moderna rimando a M. Piseri (2006), *L'interiorizzazione della norma. Spiritualità, scolarizzazione e impegno sociale in età moderna (1500-1850)*, in G. Giordan (2006) (a cura di), *Tra religione e spiritualità. Il rapporto con il sacro nell'epoca del pluralismo*, Franco Angeli, Milano, pp. 255-278.

[21] A tale fenomeno è dedicato il volume A. Turchini (1996), *Sotto l'occhio del padre…*

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.103-120

Le scuole degli ordini religiosi non esaurivano l'offerta di istruzione grammaticale. Un fenomeno diffuso nell'area padano alpina è la discreta diffusione di piccole scuole latine nelle campagne, ora mantenute dai comuni ora mantenute da lasciti disposti in testamento. Tali scuole incontravano un bisogno di istruzione latina legata alla forte vocazione ecclesiastica espressa dalle campagne, soprattutto nelle aree alpine. Tuttavia, queste scuole rispondevano anche a esigenze civili. L'area padana è disseminata di piccoli feudi imperiali, piccole entità territoriali (composte da pochi borghi e villaggi)[22] rette da feudatari investiti direttamente dall'imperatore di Vienna e, pertanto, sottratte all'autorità degli Stati regionali dell'Italia del Nord. L'autorità feudale investiva l'amministrazione della giustizia e della fiscalità, ma era controbilanciata dagli organismi di governo locale, espressi soprattutto dai borghi maggiori del feudo. Si venivano a creare, pertanto, delle stratificazioni di potere anche conflittuali, ma sempre caratterizzate da un sostanziale autogoverno, rafforzato dalla diffusa presenza di una piccola e media borghesia non inurbata. Ne veniva una richiesta di competenza giuridica e amministrativa, che, per quanto di natura pratica e di modesto livello, non poteva prescindere dalla conoscenza del latino. Da qui la frequente presenza, nei feudi imperiali, di piccole scuole comunali di grammatica, estese, in più di un caso, fino alla retorica o, addirittura, fino alla filosofia[23].

La crescente domanda di istruzione latina nelle campagne dell'Italia Settentrionale non si spiega solo con le vocazioni o con le necessità dei piccoli governi locali. Non dobbiamo dimenticare che la ricchezza dell'agricoltura padana aveva permesso la nascita di una diffusa borghesia rurale; una classe sociale immersa nei valori culturali ed etici promossi dall'umanesimo e, di conseguenza, dai suoi modelli educativi[24]. Il latino non era solo la lingua della Chiesa o della giurisprudenza, né si limitava a fornire i modelli retorici necessari a chi era destinato alla vita pubblica. Il latino era, innanzitutto, il codice necessario per accedere al bacino di valori privati e pubblici dell'antichità, cui l'umanesimo si considerava erede e continuatore. Il latino era ritenuto necessario alla formazione del buon padre di famiglia e del buon cittadino. Nell'accostarsi alle opere latine il giovane entrava in contatto con modelli di onestà, di morigeratezza, di prudenza, di parsimonia e di onorabilità che avrebbero dovuto improntare il buon padre di famiglia

[22] Per dare un'idea, uno dei più grandi, lo Stato Pallavicino, comprendeva una ventina di borghi e villaggi compresi tra la riva meridionale del fiume Po e le colline degli Appennini, mentre il Principato di Bozzolo comprendeva il borgo di Bozzolo e pochi villaggi vicini.

[23] Per le scuole dell'Emilia rimando a G. P. Brizzi (1986) (a cura di), *Il Catechismo e la grammatica*, vol. II, *Istituzioni scolastiche e riforme nell'area emiliana e romagnola nel '700*, Il Mulino, Bologna. Per la Lombardia Austriaca rimando a M. Piseri (2012), *La grammatica nel villaggio. Le scuole latine in Lombardia da Maria Teresa a Napoleone*, Unicopli, Milano. Entrambi i volumi censiscono le scuole attive nel Settecento. Tuttavia, di svariate di queste scuole è stato possibile risalire alle origini cinquecentesche, se non anteriori.

[24] Sui valori portati dall'educazione umanistica rimando al classico E. Garin (1966), *L'Educazione in Europa, 1400-1600. Problemi e programmi*, Laterza, Bari.

nella conduzione della sua vita tanto privata che pubblica. Virtù, inoltre, temprate dallo sforzo richiesto dagli studi latini[25].

Sebbene Erasmo da Rotterdam sostenesse la necessità di un apprendimento gradevole attraverso letture inizialmente semplici, alla portata degli studenti e capaci di muovere i loro interessi, ben altra forma assunse il curriculum latino affermatosi nel Cinquecento grazie al successo dell'umanesimo scolastico dei gesuiti. L'impianto mnemonico dell'apprendimento, costruito su basi grammaticali, richiedeva molti sforzi agli studenti, costretti a memorizzare, in una lingua sconosciuta, regole, declinazioni e coniugazioni che non comprendevano. Una pratica didattica destinata a ricevere molte critiche e assunta a emblema della pedanteria. Eppure, una pratica dotata di una sua logica: lo sforzo mnemonico su oggetti ignoti era un esercizio della volontà, che ne usciva rafforzata.

Torniamo alle scuole di alfabeto. Abbiamo già visto come l'area padano alpina sia sollecita verso la diffusione della lettura e della scrittura nelle campagne. Accanto ai lasciti testamentari e all'impegno delle comunità rurali non dobbiamo tralasciare il ruolo degli ordini religiosi. Sebbene l'istruzione popolare assunse un ruolo gregario rispetto all'istruzione latina, il ruolo degli ordini insegnanti nell'alfabetizzazione non fu trascurabile.

A riguardo, un posto di rilievo occupano i chierici regolari di Somasca[26], più noti come somaschi. Loro fondatore fu Girolamo Emiliani (o Miani), nobile veneto sensibile alla condizione dei bambini orfani e mendicanti sparsi per le strade di Venezia e delle altre città della Serenissima Repubblica. L'azione dei somaschi, pertanto, si esercitò soprattutto a favore dell'educazione degli orfani, secondo una logica che richiama quella prospettiva di valorizzazione delle potenzialità sociali e intellettuali del povero che animava la carità educatrice della vicina Lombardia Asburgica. Agli orfani non erano solo garantite un'educazione religiosa e un'istruzione di base; nell'orfanotrofio avevano la possibilità di apprendere un mestiere o, se dotati di talento, di proseguire gli studi. L'opera dei somaschi fu ben presto riconosciuta e apprezzata, tanto che gli orfanotrofi dell'ordine si diffusero rapidamente nelle città del Veneto e della Lombardia per poi estendersi in Italia e in Francia.

L'impegno dei somaschi era destinato a non limitarsi agli orfani. Nel 1583 il cardinale Tolomeo Gallio concesse delle donazioni ai somaschi affinché aprissero una scuola a Como, sua città natale. Prese vita il collegio Gallio, il quale, accanto a orfani di età non interiore a 10 anni, accoglieva convittori paganti[27]. Con il collegio Gallio l'impegno dei somaschi si allarga all'educazione dei benestanti; impegno sanzionato nel 1595, quando, grazie alle donazioni di papa Clemente VIII, sarà aperto il Collegio

[25] Sui significati del latino rinvio a F. Waquet (1998), *Le latin, ou l'empire d'un signe (XVIe-XXe siècl)*, Albin Michel, Paris. Il volume della Waquet prende in considerazione i significati culturali e valoriali dei curricula scolastici, per testimonianze dirette, sebbene settecentesche, offerte dagli stessi padri di famiglia sui valori da essi attribuiti al latino rimando a M. Piseri (2012), *La grammatica nel villaggio…,* cit., pp. 120-128.

[26] Villaggio della Lombardia Veneta vicino al lago di Como.

[27] M. Tentorio (1983), *Per la storia dei PP. Somaschi in Como. La scuola nel Collegio Gallio nel sec. XIX*, Archivio storico PP. Somaschi, Genova.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.103-120

Clementino di Roma. Non di meno, i somaschi continueranno a profondere i loro sforzi a favore dell'infanzia povera e orfana[28].

Sebbene destinata a svolgersi e ad affermarsi durante il XVII secolo, l'azione più incisiva nell'educazione popolare promossa da un ordine religioso frutto della riforma cattolica è da ascriversi agli scolopi. Negli ultimi anni del XVI secolo il prete spagnolo Jose de Calasanz (Giuseppe Calasanzio) poté constatare la diffusa ignoranza dei giovani della Roma popolare, tanto da rendere inutile l'azione catechistica delle scuole della dottrina cristiana, poste sotto la sua guida dal 1593. Di fronte alle resistenze dei maestri rionali[29] di accettare giovani poveri come allievi senza un aumento di salario, peraltro rifiutato per mancanza di risorse, da parte delle autorità romane, Calasanzio, assistito da due preti, decise di aprire una scuola gratuita a Trastevere. L'iniziativa, che prese il nome di "scuole pie", ebbe un rapido successo. Altre scuole furono aperte grazie alla generosità di papa Clemente VIII e di eminenti cardinali (tra cui il futuro Paolo V e Silvio Antoniano) e già nel 1602 le scuole accoglievano 500 giovani della Roma popolare. Agli studenti, oltre all'istruzione, erano forniti materiali di cancelleria e libri.

L'esperienza delle scuole pie era destinata a non restare confinata in Roma. Presto essa si estese alle altre città dello Stato Pontificio e in tutta l'Europa cattolica. Un successo favorito dalla buona organizzazione didattica delle scuole, con soluzioni ispirate dai gesuiti, a partire dalla distribuzione degli alunni in nove classi definite in base ai livelli di competenza. La classe iniziale era la nona, dedicata all'apprendimento dell'abbecedario. In genere gli scolopi non istruivano gli studenti dell'abbecedario nei loro istituti, ma preferivano affidarli a delle maestre private[30] compensate dagli stessi religiosi. Dall'ottava alla sesta classe i giovani apprendevano la lettura e la consolidavano fino a leggere fluentemente dei testi devoti. Nella quinta classe si imparava la scrittura e l'abaco. Molti scolari, destinati a lavorare nel commercio minuto o nell'artigianato, abbandonavano la scuola dopo aver appreso l'abaco. Pochi proseguivano nella quarta classe, che introduceva agli studi latini. Dalla quarta alla prima classe, infatti, si realizzava l'apprendimento della grammatica latina.

Le scuole pie, come possiamo osservare, conciliavano la necessità di una educazione confessionale con la possibilità di ricevere cognizioni utili al mondo del lavoro (la scrittura e l'abaco) o alla promozione sociale e intellettuale (la grammatica latina). Proprio questo aspetto portò a vedere con sospetto gli scolopi e le loro scuole.

---

[28] Sui somaschi rimando a L. Mascilli Migliorini (1992) (a cura di), I *somaschi*, Edizioni di storia e letteratura, Roma, pp. 9-63.

[29] Si trattava si maestri pubblici fissati in ogni rione di Roma. Ricevevano dalle casse dell'amministrazione cittadina un salario di residenzialità (un'entrata fissa volta a garantire la permanenza del maestro in città) cui si aggiungevano le rette pagate dalle famiglie. Obiettivo delle scuole era portare i giovani alla conoscenza dei rudimenti latini, al fine di passare alle scuole di grammatica. Nel loro curriculum era però presente anche il leggere e scrivere.

[30] Erano le cosiddette "scuole delle maestre", molto diffuse nell'Europa Occidentale dell'età moderna. Si trattava di donne che accudivano i bambini di età prescolare. La maggior parte di loro erano analfabete, ma, quando ne erano in grado, non disdegnavano di insegnare i primi elementi della lettura. Naturalmente gli scolopi si indirizzavano verso queste ultime.

Molti temevano che, a causa dell'istruzione, molti giovani del popolo avrebbero abbandonato l'artigianato e i lavori di fatica, producendo pericolosi vuoti nel sistema produttivo e mettendo a rischio la stabilità sociale. Per altro verso, agli scolopi, non mancarono difensori, come Tommaso Campanella. Campanella affermava che grazie all'istruzione offerta dalle scuole pie si avrebbero avuti lavoratori più abili nonché cittadini e fedeli migliori, più solleciti verso i loro doveri e pronti ad opporsi alle prepotenze dei tiranni come alle lusinghe degli eretici[31].

Non mancarono, infine, enti religiosi dediti all'educazione femminile. La prima esperienza, in tal senso, è da ricondurre ad Angela Merici. Sebbene analfabeta, la Merici, dedicò il suo impegno di terziaria francescana nella catechizzazione di fanciulle e donne di Desenzano del Garda, suo borgo nativo, nella Repubblica di Venezia. Dal 1535 la Merici, con altre ventotto donne, formò la Compagnia delle dimesse di Sant'Orsola (orsoline), una congregazione femminile, dedita ad opere di carità, non soggetta a voti né a vita comune (conservavano lo stato laicale ed erano tenute a vivere presso le loro famiglie). L'attività della Merici e delle sue compagne, in breve tempo, si concentrò sull'educazione delle giovani, affinché apprendessero, con il catechismo, la lettura e la scrittura. I successi ottenuti dalle orsoline convinsero molti vescovi a portarle nella loro diocesi. Un successo, tuttavia, pagato con lo snaturamento del carattere secolare dell'ordine, così come fissato dalla fondatrice. Dopo la morte della Merici (1540) si formarono varie congregazioni di orsoline, alcune ferme nella loro condizione di terziarie, altre invece votate alla vita in comune ed alla clausura. Questo non impedì il successo della formula ideata dalle orsoline per permettere alle giovani povere di avere un'istruzione. I loro collegi, infatti, offrivano convitti per giovani benestanti, le cui rette permettevano il mantenimento delle scuole, che offrivano tutte le discipline utili alla formazione della donna nobile o borghese (oltre a leggere e scrivere, l'aritmetica, la danza, la musica, la pittura e le arti domestiche). Tuttavia, accanto alle scuole per agiate, funzionava una scuola di leggere, scrivere e lavori femminili aperta gratuitamente alle giovani povere: una formula destinata a favorire la diffusione delle orsoline nell'Europa cattolica e a diventare un modello anche per altre congregazioni femminili dedite all'insegnamento, come le scuole pie istituite da Rosa Venerini nell'Italia Centrale della metà del Seicento[32].

4. Un modello scolastico della riforma cattolica: la Lombardia di Carlo Borromeo

Nel 1584, a Verona, sono pubblicati i *Tre libri dell'educazione christiana dei figliuoli* di Silvio Antoniano[33]. Destinato a vestire la porpora cardinalizia nel 1599, l'Antoniano realizzò l'opera su invito dell'arcivescovo di Milano Carlo Borromeo, del quale fu segretario all'interno della Segreteria apostolica vaticana. Desiderio del Borromeo era di poter contare su un'opera pedagogica coerente al suo programma di riforma della

[31] P.F. Grendler (1991), *La scuola nel rinascimento…,* cit., pp. 408-418. Per una storia, di taglio manualistico, delle scuole pie si veda A. Lezàun (2011), *Storia delle scuole pie*, Publicaciones ICCE, Madrid.

[32] P.F. Grendler (1991), *La scuola nel rinascimento…,* cit., pp. 420-421.

[33] S. Antoniano (1584), *Tre libri dell'educazione christiana dei figliuoli*, Appresso Sebastiano dalle Domme, et Girolamo Stringari, Compagni, Verona.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.103-120

chiesa e della società lombarde, ritenuto attuabile solo attraverso uno sforzo educativo in grado di investire tutti i ranghi sociali. Non a caso, la grande novità dell'opera pedagogica dell'Antoniano è definire i principi di un'educazione confessionale conforme allo spirito del concilio di Trento entro una prospettiva sociale. Secondo il Borromeo, infatti, la scuola era una premessa necessaria alla sua riforma. Essa si fondava su un disciplinamento dello spirito e del corpo in grado di infondere una spiritualità rinnovata nelle forme della vita religiosa e della vita civile. Una "santificazione del quotidiano" in grado di ridefinire i rapporti civili e la vita politica, modellandoli a valori di vera vita cristiana[34]. Posto in tali termini il progetto riformatore di Carlo Borromeo esprime una delle più interessanti esperienze all'interno di quel processo di civilizzazione sotteso all'idea di modernità, così come definito da Norbert Elias. Un processo reso possibile dall'instaurarsi di meccanismi sociali di controllo (pressione del gruppo sociale e delle sue istituzioni sull'individuo) che inducono l'individuo all'autocontrollo[35].

Sulla base di queste premesse possiamo comprendere la valutazione offerta da Angelo Turchini sulla Lombardia del Borromeo: essa non è solo l'esemplificazione di una tendenza europea, ma ne offre un modello esemplare, tanto da conferire[36], a quella lombarda, «il volto di una singolare esperienza sulla strada del moderno»[37]. Una "singolare esperienza" costruita su modelli pastorali fondati sulla centralità del parroco e della comunità parrocchiale, ma inattuabile senza modelli educativi confessionali destinati all'intera società e plasmati sulle esigenze di ogni gruppo sociale e professionale. Troviamo così specifiche istituzioni educative destinate al popolo, alla nobiltà, al clero e ai professionisti.

Come abbiamo visto grazie alla carità educativa e all'impegno dei comuni, la Lombardia possedeva una discreta offerta scolastica accessibile a tutti anche nelle campagne. Tuttavia, solo le scuole della dottrina cristiana riuscirono a portare l'alfabeto in tutte le parrocchie. In realtà le scuole della dottrina cristiana non furono un'idea del Borromeo e anticiparono di pochi decenni il suo episcopato. Era infatti il 1536 quando il prete milanese Castellino da Castello fondò una compagnia di laici e sacerdoti (la Compagnia della reformatione christiana in carità) impegnata nell'istruzione religiosa dei giovani popolani affidati alla strada. Castellino e i membri della sua compagnia giravano per le strade di Milano al fine di sottrarre i giovani dai pericoli dell'ozio, attirandoli alle loro scuole attraverso il dono di una mela e l'opportunità di accedere all'alfabeto. Gli inizi non furono facili per Castellino e i suoi compagni, bersagli degli sberleffi e, nell'inverno, delle palle di neve degli stessi ragazzi, ma, soprattutto, vittime dell'infelice denominazione data alla sua compagnia ("della reformatione"), che

[34] Sulla riforma di Carlo Borromeo esiste una vasta letteratura. In questa sede mi limito a citare P. Prodi (1985), *Riforma interiore e disciplinamento sociale in san Carlo Borromeo*, in «Intersezioni», 5 (1985), pp. 273-285; W. De Boer (2001), *The Conquest of the Soul. Confession, Discipline and Pubblic Order in counter-reformation Milan*, Brill, Leiden. Al lavoro di De Boer rimando per una bibliografia completa.

[35] N. Elias (1969), *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und Psychogenetische Untersuchungen*, Band I-II, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

[36] A. Turchini (1996), *Sotto l'occhio del padre…,* pp. 165-166.

[37] *Ibidem*, p. 379.

alimentò sospetti di eresia presso le autorità milanesi[38]. Superate le prime difficoltà, le scuole di Castellino conobbero un importante successo, tanto da essere recuperate e riorganizzate dal Borromeo.

L'efficacia e il successo delle scuole della dottrina cristiana stanno proprio nell'articolata organizzazione definita dal prelato milanese; un'organizzazione che permise alle scuole di svolgere un'azione efficace nel processo di alfabetizzazione della Lombardia[39]. Al tempo stesso, sempre grazie alla loro organizzazione, le scuole della dottrina cristiana erano uno strumento in grado di convogliare l'impegno dei singoli fedeli nella vita della parrocchia e della comunità. Il loro apprezzamento è individuabile nella capacità di unire alla catechesi, impartita indistintamente a tutti i giovani dai 4 ai 14 anni, l'opportunità di accedere gratuitamente alla lettura e alla scrittura. Una finalità realizzabile solo attraverso modelli organizzativi complessi, resi possibili dal coinvolgimento di ampi strati delle comunità parrocchiali e dal costante impegno degli aderenti «organizzati in modo da espletare i mandati statutari specificamente orientati alla formazione intellettuale e morale ed alla catechesi»[40].

Le Compagnie della dottrina cristiana – le congregazioni laicali destinate al funzionamento delle scuole – potevano contare su una pluralità di figure, riunite sotto il termine generico di *operarj*. Al loro vertice si collocava il *priore*, un sacerdote gravato della direzione e dell'organizzazione della scuola. Al *priore*, inoltre, competeva la sorveglianza sull'attività didattica dei maestri, che univa all'insegnamento catechistico vero e proprio. Gli altri compiti didattici erano riservati al *cancelliere* ed ai *maestri*. Se a questi ultimi incombeva l'insegnamento di una catechesi elementare fondata sull'approccio alla lettura, al primo erano assegnati compiti di segreteria, sebbene fosse tenuto all'insegnamento della scrittura ai giovani segnalati dal priore sulla base dell'avanzamento dei loro studi o delle loro necessità. *Priore*, *cancelliere* e *maestri* esauriscono le mansioni dedite all'insegnamento. Accanto a loro troviamo varie figure dedite a compiti organizzativi e funzionali: *portinai*, *silenzieri*, *pescatori*, *infermieri*, *avvisatori*, *pacificatori*. Loro compito è garantire il regolare funzionamento della scuola, mantenendo la disciplina, predisponendo arredi e materiali didattici, andando a recuperare per strada i negligenti e i ritardatari. Né dobbiamo dimenticare il *sopramaestro*, che coadiuvava il priore nella formazione dei maestri e individuava i migliori metodi didattici da impiegare nella scuola[41].

Le scuole della dottrina cristiana danno vita ad un impiego utile e cristiano del tempo libero, volto in un'opera destinata a favore del prossimo. Grazie ad esse si afferma un obiettivo educativo fondato sulla valorizzazione dell'apostolato laico organizzato entro le strutture parrocchiali. Un volontariato non lasciato a se stesso, ma ordinato e coordinato a livello parrocchiale e diocesano. L'uniformità organizzativa,

---

[38] P.F. Grendler (1991), *La scuola nel rinascimento…,* cit. pp. 359-360.

[39] X. Toscani (1984), *Le Scuole della Dottrina cristiana come fattore di alfabetizzazione*, in «Società e storia», 7 (1984), pp. 757-781; Id. (1994), *Catechesi e catechismi come fattore di alfabetizzazione in età moderna*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1 (1994), pp. 757-781; M. Turrini (1982), «*Riformare il mondo a vera vita christiana». Le scuole di catechismo nell'Italia del Cinquecento*, in «Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento», 8 (1982), pp. 407-489.

[40] A. Turchini (1996), *Sotto l'occhio del padre…,* pp. 165-166.

[41] X. Toscani (2000), *Chiesa e istruzione…,* cit., pp. 58-59; A. Turchini (1996), *Sotto l'occhio del padre…,* p. 175-183.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.103-120

didattica e disciplinare delle scuole permette di tradurre l'impegno nell'educazione in un'opera di rigenerazione civile, fondata su un percorso pedagogico di edificazione etica e religiosa dell'individuo[42].

Nelle scuole della dottrina cristiana l'opera educatrice assume, pertanto, i toni di un proselitismo missionario contro il "paganesimo interno". Un "paganesimo" incarnato da una cultura popolare – ancestrale e magica, fondata sull'oralità – non più compresa né percepita dai ceti superiori. Recuperare i fedeli all'ortodossia comportava ricondurli entro una cultura elitaria istituita su codici comunicativi fondati sulla scrittura. Anche questa via ci conduce alla percezione, già osservata, dell'analfabetismo come stato di deprivazione che investe anche, e soprattutto, la sfera spirituale: una vera e propria malattia dell'anima. La sua cura era l'alfabetismo di base trasmesso con il catechismo.

Non sorprende, pertanto, che Carlo Borromeo elegga le *Scuole della dottrina cristiana* ad uno dei perni su cui costruire un progetto di riforma in cui il disciplinamento dello spirito e la santificazione del quotidiano avrebbero dovuto fornire la norma del vivere civile e religioso. Come non sorprende che la stessa pedagogia delle Scuole della dottrina cristiana si fondi su un principio di autorità, che traduce il processo di interiorizzazione in un mandare a memoria, assieme alle preghiere, precetti religiosi, etici e civili attraverso la forma dell'interrogatorio. La sfiducia – di impronta agostiniana – nelle capacità autonome di salvezza dell'uomo, si traduceva in un esclusivo ricorso alla memoria che non lasciava spazio al ragionamento. Quando il fanciullo affrontava l'*Interrogatorio* era tenuto a mandare a memoria domande e risposte; e tanto il maestro quanto il discepolo non potevano derogare dalle domande-risposte contenute nel testo. Ma questo non è l'unico limite delle *Scuole della dottrina cristiana*. Limitate ai giorni festivi esse potevano offrire non più di 80-90 giorni di lezione all'anno. Quindi solo i soggetti più dotati potevano approfittare appieno della loro offerta didattica. A questo aggiungiamo altri aspetti di debolezza: i maestri erano volontari estranei all'insegnamento professionale, mentre alle altre persone coinvolte nelle scuole non si chiedeva altra capacità oltre al saper leggere e, se possibile, scrivere.

Eppure, pur nei loro limiti, le scuole della dottrina cristiana rappresentano il primo tentativo su vasta scala di rifondare la società attraverso l'istruzione. Per questo possiamo riconoscere nel progetto di Castellino da Castello uno dei riferimenti di esperienze più ambiziose, nelle loro formulazioni e nei loro obiettivi pedagogici, che si realizzeranno nell'Europa continentale in età moderna.

La riforma civile e religiosa della società milanese passava, nelle intenzioni del Borromeo, anche attraverso la formazione cristiana dei professionisti (medici, avvocati, magistrati, ingegneri e così via). A tal fine l'arcivescovo di Milano si rese artefice della fondazione di una delle più prestigiose istituzioni educative ancora oggi attive in Lombardia: il Collegio Borromeo di Pavia[43]. Era il 15 ottobre 1561 quando lo zio materno

[42] A. Turchini (1996), *Sotto l'occhio del padre…,* pp. 174-175.

[43] Ancora oggi collegio universitario. Ricordo la particolarità di Pavia tra le città universitarie dell'Europa Occidentale: i suoi numerosi collegi, sebbene pubblici, sono strutture esterne e completamente autonome dall'Università.

di Carlo Borromeo, il papa Pio IV de Medici, promulgò la bolla di fondazione del collegio. La costruzione dell'imponente edificio si realizzò in vent'anni, dal 1564 al 1584, mentre già dal 1581 erano entrati i primi contingenti di studenti, tra cui il cugino di Carlo, e futuro arcivescovo di Milano, Federico Borromeo. Il progetto, realizzato dall'architetto Pellegrino Tibaldi, era finalizzato a realizzare un edificio in cui la saggezza cristiana potesse germogliare.

Affinché questo potesse realizzarsi occorreva dare risposte alle minacce portate alla moralità dei giovani, lontani da casa durante gli studi universitari. Occorreva, pertanto, realizzare un ambiente che separasse i giovani dal mondo e che realizzasse una continuità, in termini di controllo e vigilanza, tra l'ambiente delle aule universitarie e la vita quotidiana. La stretta vigilanza sugli studenti si compiva attraverso un rigoroso disciplinamento della vita quotidiana che si traduceva in una rigida disciplina dei cuori e delle anime, dei pensieri e dei comportamenti.

Obiettivi tradotti nel regolamento fissato da Ludovico Moneta nel 1585. La giornata degli studenti si alternava tra la frequenza delle lezioni universitarie, lo studio e la preghiera. Ai convittori era predisposto un percorso che avrebbe loro permesso di conseguire un titolo universitario seguendo un cammino di pietà e di vita spirituale. Agli studenti era offerto un rigoroso e severo percorso di edificazione e di vita cristiana: la partecipazione quotidiana alla messa, la confessione e la comunione almeno mensile, la preghiera, gli esercizi spirituali e di meditazione, lo studio della dottrina cristiana e così via. La mensa era l'occasione per il nutrimento dell'anima oltre che del corpo. Durante i pasti erano letti passi delle Sacre Scritture, delle vite dei santi e, tre volte all'anno, avveniva la lettura dello statuto del collegio.

Alla disciplina dello spirito si aggiungeva la disciplina del corpo che andava a toccare i comportamenti, l'ordine nelle camere, il vestiario, le riunioni accademiche, lo studio. Il regolamento puntava ad una rigorosa separazione del collegio con il mondo esterno, visto come fonte di minaccia alla moralità ed alla integrità spirituale dei giovani. L'allontanamento temporaneo dall'istituto poteva avvenire solo su autorizzazione delle autorità del collegio e non poteva protrarsi per oltre un mese. Anche la semplice uscita dal collegio doveva essere autorizzata dal rettore. La notte doveva essere trascorsa nel collegio, all'interno della propria camera. Rientrare nel collegio dopo la chiusura serale del portone comportava la punizione a "pane ed acqua" nella giornata successiva. In caso di recidiva la punizione a "pane ed acqua" si sarebbe protratta per tre giorni. La separazione dal mondo implicava anche la separazione dall'altro sesso: alle donne era vietato l'accesso al collegio, anche se parenti del convittore.

La frequenza alle lezioni universitarie doveva essere assidua. Venire meno, se non per una causa fondata, a questo obbligo, o il mostrare un impegno inadeguato nello studio, portava all'ammonizione del rettore. Alla terza ammonizione le autorità del collegio potevano espellere il colpevole. Erano vietate anche altre pratiche ritenute pericolose all'integrità morale dei convittori, come i turpiloqui, il gioco, le armi e gli strepiti, la frequentazione delle osterie. La musica e l'esercizio musicale erano ammessi ma solo se applicati alla musica sacra e all'organo. Assolutamente vietati erano i canti profani e le danze[44].

[44] Sul Collegio Borromeo si veda AA.VV (1961), *I quattro secoli del Collegio Borromeo di Pavia. Studi di storia e d'arte pubblicati nel IV centenario della fondazione, 1561-1961*, Alfieri & Lacroix, Milano; AA.VV.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.103-120

La disciplina del corpo e dell'anima è l'elemento unificante di percorsi educativi distinti e propri di specifiche categorie sociali: le scuole della dottrina cristiana per il popolo, il collegio Borromeo per i professionisti e i funzionari dello Stato, i seminari per la formazione del clero e il collegio di Brera per la formazione dell'aristocrazia. Quest'ultimo, affidato ai gesuiti, seguiva gli ordinamenti disciplinari definiti per le scuole dell'ordine ignaziano. Per questo motivo ritengo opportuno non entrare in dettagli al fine di dedicare maggiore spazio ad un tema caro al Borromeo: la formazione del clero diocesano.

La formazione del clero, secondo il prelato milanese, doveva ricadere interamente sui seminari posti sotto il controllo vescovile. È significativo che Carlo Borromeo non affidi i seminari diocesani ai gesuiti, diversamente da quanto stava avvenendo in gran parte dell'Europa cattolica. Il prelato milanese si affidò, invece, ad una congregazione di sacerdoti fondata nel 1578 sotto i suoi auspici: gli oblati dei santi Ambrogio e Carlo. È evidente come gli oblati, che, nello stesso nome, esprimevano la loro obbedienza all'arcivescovo di Milano, rispondevano all'esigenza di ricondurre sotto il pieno controllo delle autorità vescovili la formazione del clero. Un controllo reso impossibile dai gesuiti, che non erano soggetti alle autorità diocesane. Attraverso i seminari, Carlo Borromeo mirava ad un clero non solo preparato nella teologia e nella pastorale, ma anche che si potesse offrire come modello e testimonianza di santità.

Un modello di sacerdote molto diverso da quello descritto dai contemporanei, spesso evocato per suggellare stili di vita ben lontani dalla santità. Descrizioni a tinte fosche, forse esagerate per amplificare l'azione di riforma morale e spirituale del corpo ecclesiastico operata dal Borromeo. Tuttavia, è indubbio che fenomeni come il concubinaggio, l'inadempimento dei propri doveri pastorali, l'ubriachezza e l'ignoranza fossero problemi reali, presenti non solo nel clero milanese, ma, più in generale, nel clero europeo. Un clero che avrebbe reso impraticabile la riforma civile e spirituale dell'arcivescovo di Milano, imperniata sul ruolo centrale della parrocchia nel coagulare e vivificare il vissuto spirituale e civile della propria comunità. Il programma riformatore del Borromeo non poteva prescindere, pertanto, da un clero preparato nella pastorale e nella teologia, sollecito ai propri doveri, partecipe e animatore della vita spirituale e civile della propria comunità.

Non credo sia utile soffermarci sulla vita nei seminari, comunque rigorosamente disciplinata su modelli conformi a quelli già esaminati per il collegio Borromeo. Voglio però soffermarmi sulla particolarità della Lombardia. Nella regione la formazione del clero è concentrata nei seminari, fenomeno tutt'altro che scontato altrove, dove molti chierici affrontavano gli studi teologici presso sacerdoti o scuole conventuali. Il seminario non è visto solo come strumento per la formazione di un clero preparato e santo; esso, in una regione di confine con il mondo protestante come la Lombardia, assume la forma di un baluardo contro le penetrazioni protestanti nella regione. Un

(2011), *Saggi in onore dei 450 anni del Collegio*, TCP, Pavia; S. Negruzzo (2012), *Les collèges de Pavie, fruits de la Réforme catholique*, in A. Savini (2012) (a cura di), *Collegiate learning in the middle ages and beyond*, Cisalpino, Pavia, pp. 69-84.

importante ruolo avrebbero assunto, a tal fine, i numerosi piccoli seminari distribuiti nelle valli alpine. Essi non solo dovevano soddisfare la formazione del clero in realtà, come le alte valli, isolate e lontane dalle città, ma anche costituire una barriera dell'ortodossia cattolica contro il proselitismo delle Chiese riformate[45].

Il programma riformatore del Borromeo volto alla costruzione di una città cristiana incise con forza sui caratteri della società e della Chiesa in Lombardia, come sulla storia delle vicende educative della regione. Ma, quella del Borromeo, fu un'esperienza esemplare destinata a fornire dei modelli storici per altre riforme. Non sorprende che l'ambizioso programma riformatore dell'imperatrice Maria Teresa d'Austria si realizzò in un contesto caratterizzato dal recupero della figura del Borromeo e del suo modello ecclesiologico e pastorale. Una riforma, quella di Maria Teresa, che, al pari della riforma del Borromeo, fondava sulle istituzioni educative l'ambizione di una società rinnovata nei suoi costumi e nei suoi fondamenti etici e sociali.

[45] La formazione del clero in Lombardia ha ricevuto uno studio esaustivo in S. Negruzzo (2001), "*Collegi a forma di seminario". Il sistema di formazione teologica nello Stato di Milano in età spagnola*, La Scuola, Brescia. Prima del lavoro di Negruzzo si poteva contare su diversi contributi di natura locale. Per una loro bibliografia rimando al volume di Negruzzo.

STUDI E RICERCHE
SEZIONE JUNIOR

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X
DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.123-134

DA *STEM* A *STEAM*. TRA LEGISLAZIONE E APPROCCIO INTEGRATO



Claudia Di Perna*
Università degli Studi di Macerata

L'evoluzione da STEM (Scienze, Tecnologia, Ingegneria e Matematica) a STEAM (inclusione delle Arti) riflette un cambiamento paradigmatico nell'educazione per affrontare le sfide della società contemporanea. Questo contributo analizza la legislazione nazionale ed europea in materia per evidenziarne gli obiettivi, tra cui la riduzione del divario di digitale e l'inclusione di genere, al fine di rinnovare la didattica attraverso metodi innovativi che puntino ad un superamento del dualismo tra materie scientifiche e umanistiche a favore di un'integrazione dei saperi.

The evolution from STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) to STEAM (inclusion of the Arts) reflects a paradigmatic shift in education to address the challenges of contemporary society. This contribution analyzes the national and European legislation on the subject to highlight its objectives, including the reduction of the digital divide and gender inclusion, in order to renew teaching through innovative methods that aim to overcome the dualism between scientific subjects and humanities in favor of an integration of knowledge.

Parole chiave: Stem, Steam, Approccio integrato, Legislazione.

Keywords: Stem, Steam, Integrated approach, Legislation.

Ventitré anni fa la microbiologa statunitense Rita Colwell[1] insieme a Peter Faletra[2], biologo ed esperto in educazione scientifica, suggerirono alla *National Science*

* Phd Student presso il corso di Dottorato di Interesse Nazionale in *Teaching & Learning Sciences Inclusion, technologies, educational research and evaluation* - XXIX ciclo - curriculum Didattica generale e didattica delle discipline Stem/ Didactics & Stem presso l'Università degli Studi di Macerata. Mail: claudia.diperna@unimc.it

[1] Microbiologa e funzionaria statunitense, fondatrice della compagnia bioinformatica *CosmosID*, è stata direttrice della National Science Foundation dal 1998 al 2004.

[2] Professore associato presso la Boston University nel programma accelerato di medicina.

Foundation[3] l'utilizzo dell'acronimo STEM per intendere l'insieme delle materie scientifiche, tecnologiche e ingegneristiche.

Fu questo uno dei primi *input* attestante quanto le trasformazioni tecnologiche e digitali iniziassero a condizionare il mondo reale. La pedagogia e la didattica, da quel momento, non poterono più esimersi dal ripensare le coordinate ermeneutiche da trasmettere agli allievi per orientarsi in un rinnovato e stravolto ambito lavorativo.

Lo stretto legame, testimoniato da diversi studi internazionali[4], tra istruzione di area STEM, lavoro e competitività economica del Paese ha convogliato la ricerca in nuovi percorsi atti a trovare soluzioni per migliorare il processo di insegnamento-apprendimento delle discipline scientifiche e tecnologiche.

In Italia, in particolar modo, le materie STEM sono state normate principalmente attraverso le linee guida del sistema educativo nazionale e le normative che disciplinano la ricerca scientifica e tecnologica. Soprattutto negli ultimi anni, abbiamo assistito ad un crescente interesse legislativo sul tema, la qual cosa è testimoniata dall'emanazione, ad esempio, di procedure concorsuali ordinarie specifiche per il reclutamento dei docenti appartenenti alle classi di concorso dell'area scientifica.

I dati più recenti, poi, dimostrano che l'Italia è annoverata tra i Paesi arretrati per competenze digitali maturate dagli studenti. Secondo il rapporto BES 2020, il Bel Paese si posiziona, infatti, al terzultimo posto tra i paesi Europei, ben lontano dal raggiungere l'obiettivo del 70% per competenze digitali di base previsto dalla Commissione Europea[5].

La legislazione scolastica italiana mediante *Direttive ministeriali*, *Linee guida* e *Raccomandazioni europee* ha registrato una particolare attenzione alla promozione degli insegnamenti STEM per il raggiungimento di obiettivi quali l'innovazione tecnologica, la crescita economica del Paese e la risoluzione dei problemi posti dalle sfide globali. Una fitta rete di provvedimenti ha preso, così, corpo, testimoniando l'interesse per un rinnovamento didattico ormai non più derogabile. Tale rinnovamento si poggia su temi ben determinati e riconducibili a tre pilastri: 1) diffusione e trasmissione del ruolo cruciale esercitato dalle materie STEM; 2) rinnovamento della didattica in ottica del miglioramento dell'area STEM; 3) superamento del divario di genere mediante il favoreggiamento delle professionalità scientifiche femminili.

Il primo provvedimento legislativo, in tal senso, è stato la legge 170/2015, nota come *Buona Scuola*, che introdusse significative riforme nel sistema educativo italiano, includendo, in particolar modo, determinate misure volte a potenziare l'insegnamento delle discipline scientifiche e tecnologiche nelle scuole secondarie. Pilastro fondamentale di questo provvedimento è *Il Piano Nazionale Scuola Digitale*, PNSD, documento di indirizzo del Ministero, che non puntò solo a potenziare l'uso della tecnologia e della digitalizzazione, ma si pose l'obiettivo più ampio di una modifica culturale della scuola italiana nell'era dell'educazione digitale, senza prescindere dal rapporto costitutivo tra docente e discente, e tenendo conto che l'apprendimento delle

[3] Agenzia governativa degli Stati Uniti che sostiene la ricerca e la formazione di base in tutti i campi non medici della scienza e dell'ingegneria.

[4] Cfr. le indagini PISA3 National Foundation 2001 e TIMSS Programme International Student Assessment.

[5] Cfr. *Innovare la didattica tra STEM e digitale: l'esperienza del progetto Diventerò* reperibile al link: </Users/Utente/Downloads/SecondoWelfare-WP23-CornalbaRizzini.pdfI Working>, p. 9.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.123-134

conoscenze degli alunni non siano più appannaggio dei contesti formali dell'istruzione, ma anche e soprattutto dei contesti non formali e informali.

Il depauperamento del monopolio istruttivo della scuola è confermato, del resto, dalle *Indicazioni Nazionali* per il primo ciclo allorquando stabiliscono che

> fare scuola oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multi-dimensionale. Al contempo significa curare e consolidare le competenze e i saperi di base, che sono irrinunciabili perché sono le fondamenta per l'uso consapevole del sapere diffuso e perché rendono precocemente effettiva ogni possibilità di apprendimento nel corso della vita. […] In tale scenario, alla scuola spettano alcune finalità specifiche: offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi[6].

Il PNSD illustra gli strumenti utili al raggiungimento di questi nuovi obiettivi, in particolare l'azione numero 14 individua un *framework* (modalità strutturata, pianificata e permanente) chiaro e condiviso, comune per le competenze digitali, al fine di promuovere l'educazione ai media degli studenti e il possesso delle competenze digitali per l'esercizio attivo della cittadinanza digitale.

Ed ancora, l'azione numero 4 prevede la creazione di ambienti per una didattica digitale integrata utile riportare al centro la didattica laboratoriale, intesa come metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento con un'enfasi particolare sulle discipline STEM. A questo si aggiunge quanto la percezione del digitale sia cambiata a seguito della pandemia da COVID-19 e delle restrizioni che hanno reso necessaria una forzata e maggiore digitalizzazione anche in contesti meno sviluppati. Le sigle DAD (didattica a distanza), e DDI (didattica digitale integrata) sono diventate familiari e oggi, passata la tempesta, la percezione che si ha, anche nei docenti, è che la pandemia abbia contribuito al ripensamento di una nuova didattica:

> Penso che la pandemia, uno degli aspetti positivi che ha avuto, è stata quella di far scoprire a molti docenti la possibilità di potenziare la didattica con strumenti alternativi e un po' più creativi. [..] Ho l'impressione che i ragazzi e i docenti non siano totalmente consapevoli delle potenzialità che hanno gli strumenti tecnologici.

[6] Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, N. 254, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, consultabili al sito <https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf> (ultima visualizzazione 20/07/2024), pp. 4-5.

> [..] Penso che la pandemia abbia permesso a tutti di rivalutare positivamente la didattica attraverso la tecnologia[7].

Parimenti, dopo la pandemia sembra essere aumentata negli alunni la percezione dell'importanza delle materie scientifiche o per lo meno dell'interesse sugli argomenti delle scienze:

> La percezione non è cambiata, ma sicuramente si è data più attenzione [..] L'idea di vedere l'uomo così vulnerabile davanti a un virus ha scatenato molta attenzione da parte dei ragazzi sullo studio di tale materia (scienze)[8].

Sembra essere arrivato, in definitiva, il tempo di una nuova alleanza tra scienze, storia, discipline umanistiche e scientifiche[9]. A tal proposito, *Le linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di Istruzione* del 2017 introdussero il concetto di integrazione dei saperi ritenendo che per una valutazione degli apprendimenti acquisiti l'alunno debba essere messo di fronte a compiti di realtà da risolvere integrando, in autonomia, le conoscenze apprese:

> Si rende, pertanto, necessario ripensare il modo di "fare scuola", integrando la didattica dei contenuti e dei saperi – riferiti ai nuclei fondanti delle discipline – con modalità interattive e costruttive di apprendimento. Fondando il proprio insegnamento su esperienze significative che mettono in gioco contenuti e procedure che consentano di "imparare facendo", i docenti rendono l'alunno protagonista del processo di acquisizione delle competenze. Una padronanza delle competenze di base richiede la riscoperta dei nuclei fondanti delle discipline e del loro valore formativo, attraverso scelte didattiche che saranno orientate al potenziamento della motivazione e dell'interesse degli alunni e richiedono una forte integrazione delle discipline, più volte richiamata dalle Indicazioni nazionali[10].

Il 22 maggio 2018 il Consiglio Europeo, mediante la *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, introdusse tra le 8 competenze chiavi quella matematica e la competenza in scienze, tecnologie e ingegneria. Inoltre, denunciò che «il 44 % della popolazione dell'Unione possiede competenze digitali scarse e il 19 % nulle»[11] e suggerì agli Stati Membri di seguire la via dell'integrazione dei saperi, poiché

---

[7] Intervista 1_Scienze_Liceofm_Ods, riportata in *Innovare la didattica tra STEM e digitale: l'esperienza del progetto Diventerò* reperibile al link: <file:///C:/Users/Utente/Downloads/SecondoWelfare-WP23-CornalbaRizzini.pdfI Working>, p. 24.

[8] Ivi, p. 25.

[9] A tal proposito si veda: I. Prigogine*, La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, Einaudi, Torino, 1981.

[10] IT. Minist. Univ. e Ric*., Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione* ai sensi del D.M. 742/2017, consultabili al seguente link <https://www.mim.gov.it/-/linee-guida-certificazione-delle-competenze> , pp. 5-6.

[11] Consiglio dell'Unione Europea*, Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* emanata il 22 maggio 2018, reperibile al sito <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)>, p. 2 .

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.123-134

> diverse iniziative in tutta Europa hanno puntato a tessere un rapporto più stretto tra l'istruzione scientifica e le arti e altre materie, utilizzando la pedagogia induttiva e coinvolgendo un vasto spettro di protagonisti della società e dell'industria. Anche se la definizione di tali competenze non ha subito grossi cambiamenti nel corso degli anni, assume sempre maggiore importanza il sostegno allo sviluppo delle competenze negli ambiti STEM[12].

La *Raccomandazione*, quindi, si pose come obiettivo quello di supportare lo sviluppo di competenze in ambito STEM, propose l'utilizzo di metodologie di apprendimento basate sull'indagine, sui progetti, sulle arti e sui giochi intesi come volano per accrescere la motivazione e l'impegno ad apprendere. Metodi di apprendimento sperimentali, dunque, basati sul lavoro e su metodi scientifici di pertinenza della tecnologia, dell'ingegneria e della matematica (STEM) potenziano lo sviluppo di svariate competenze utili sia nel mondo del lavoro che della vita quotidiana come le competenze imprenditoriali, sociali e civiche importanti per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti. Un Ruolo cruciale riveste, poi, la questione di genere. La *Raccomandazione*, infatti, invita a

> promuovere l'acquisizione di competenze in scienza, tecnologia, ingegneria e matematica (STEM), tenendo conto dei collegamenti con le arti, la creatività e l'innovazione, e motivare di più i giovani, soprattutto ragazze e giovani donne, a intraprendere carriere STEM[13].

Dal 2019, con l'irrompere del Covid e delle restrizioni e dei protocolli sanitari, si è avviata una riflessione più ampia sui temi cardine dell'istruzione, della didattica e dell'apprendimento, oltre che sul futuro dell'istruzione scientifica. Nel 2020, la Commissione Europea inviò all'Italia, in risposta al Programma di Stabilità 2020, un'altra *Raccomandazione* con la quale suggerì di migliorare apprendimento e competenze digitali, in particolare quelle relative all'apprendimento a distanza, nonché d'investire nell'infrastrutture e nelle competenze digitali di educatori e studenti.

La *Raccomandazione* del 2020, inoltre, sottolineava, con non poca preoccupazione, che le diseguaglianze sociali ed economiche, già marcate prima della pandemia, tra le varie aree geografiche del Paese e tra aree periferiche ed urbane, erano a rischio aggravamento.

Il Governo italiano colse questi suggerimenti, trasformandoli in obiettivi, introducendoli all'interno del *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (PNRR). Tale *Piano* previse, infatti, investimenti significativi nella digitalizzazione dell'istruzione, mediante l'implementazione delle tecnologie educative, nella formazione dei docenti, mediante l'utilizzo di tali tecnologie, e nella creazione di infrastrutture digitali per migliorare l'accesso all'istruzione a distanza. In particolare, nel PNRR venne prevista una specifica

[12] Ivi, p. 3.
[13] Ivi, p. 4.

linea di investimento, la numero 3, denominata *Nuove competenze e nuovi linguaggi* che focalizzò l'attenzione

> sullo sviluppo delle competenze informatiche necessarie al sistema scolastico per svolgere un ruolo attivo nella transizione verso i lavori del futuro, di percorsi didattici e di orientamento alle discipline scientifiche (STEM - Scienza, Tecnologia, Ingegneria e Matematica), anche per superare i divari di genere[14].

Su tale tema sembra opportuno segnalare la *Risoluzione del Parlamento europeo*, datata 10 giugno 2021, che propose un attento monitoraggio del successo lavorativo delle donne in ambito scientifico. Quella *Risoluzione* stimò che solo due scienziati e ingegneri su cinque erano di genere femminile, la causa di tale divario fu rintracciata negli stereotipi di genere che «rappresentano un grave ostacolo all'uguaglianza tra studenti e studentesse già durante l'istruzione e ampliando ulteriormente il divario di genere nel settore professionale in ambito STEM»[15].

Da quel giugno del 2021 l'obiettivo da raggiungere fu quello di eliminare tutti gli ostacoli, in particolare quelli socioculturali, psicologici e pedagogici, che limitano gli interessi, le preferenze e le scelte delle donne e delle ragazze nella scelta dei percorsi scientifici.

L'Italia recepì questa Risoluzione e promosse delle misure che furono introdotte con la legge 197 del 29/12/2022[16].

Anche la formazione degli insegnati cominciò a ricoprire un ruolo nevralgico nella programmazione della spesa delle risorse, prova ne è l'introduzione della piattaforma *Scuola Futura*, una piattaforma mediante la quale è possibile reperire il catalogo dell'offerta formativa dei poli nazionali e territoriali, dei nodi formativi per la formazione del personale individuato dalla scuola con numerosi percorsi in area scientifica, e di molti altri incentrati sull'integrazione dei saperi delle discipline. Nel 2023 la promozione delle STEM rimase al centro dell'interesse legislativo italiano, l'emanazione di svariati provvedimenti legislativi, tra cui ricordiamo la Legge n. 187 del 24/11/23 che introdusse la *Settimana nazionale delle discipline scientifiche, tecnologiche, ingegneristiche e matematiche* al fine di promuoverne e incentivarne l'apprendimento con percorsi ad

---

[14] Ministero dell'Istruzione, Decreto 14 giugno 2022, n. 161, *Piano Scuola 4.0*, reperibile al seguente <link:https://pnrr.istruzione.it/wpcontent/uploads/2022/07/PIANO_SCUOLA_4.0_VERSIONE_GRAFICA.pdf>, p.7 (ultima consultazione 20/07/2024).

[15] Parlamento Europeo, Risoluzione del 10 giugno 2021, N. 2022/C 67/18), *Promuovere la parità di genere tra donne e uomini in materia di istruzione e occupazione nel campo della scienza, della tecnologia, dell'ingegneria e della matematica (STEM) 2019/2164(INI)*, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», C 67/137, 8.2.2.22, reperibile al link: <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/ef62dd1f-888e-11ec-8c40-01aa75ed71a1> p. 2 (ultima consultazione 20/07/2024).

[16] L'art.1 c. 552 prevede borse di studio regionali per chi decide di intraprendere un percorso di studio o formazione in materie STEM, la promozione di iniziative anche extrascolastiche per gli alunni della scuola del primo ciclo, al fine di potenziare l' innovazione didattica e la creazione di reti scolastiche, nonché alleanze educative per l'apprendimento delle discipline STEM e, infine, introduce l'idea di sfruttare la ricorrenza dell'otto marzo per formare e sensibilizzare gli alunni e le loro famiglie con il fine di «incoraggiare la partecipazione ai percorsi di studio nelle discipline STEM, principalmente delle alunne e delle studentesse, superando gli stereotipi di genere».

ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.123-134

esse dedicati. Il primo di questi si è svolto dal 4 all'11 febbraio 2024, riscuotendo l'adesione di numerosi Atenei, scuole e fondazioni private.

In particolare, è emerso il ruolo costitutivo dell'apporto operato dalle fondazioni, le quali offrono al mondo scuola il *trait d'union* tra formazione e lavoro, la sinergia tra pubblico e privato.

Gli studi pubblicati a seguito di questi primi eventi pilota ci forniscono informazioni molto utili per promuovere una riflessione fondata sulle nuove linee di sviluppo offerte dalle discipline STEM. In questa sede basterà ricordare le ricerche quantitative pubblicate da *Openpolis* (in collaborazione con l'impresa sociale *Con i bambini*) e quella qualitativa *I Working Paper della collana 2WEL* (*Percorsi di secondo Welfare*). Tali lavori ci restituiscono la cifra degli interessanti progetti sperimentali e una preziosa fotografia della situazione italiana.

Ed ancora, da queste pubblicazioni ricaviamo che:

- I giovani italiani tra i 16 e i 24 anni con competenze digitali almeno di base nel problem solving sono l'80,2% su una media UE pari al 93,8%;
- Gli studenti italiani bravi in letteratura che hanno anche ottimi risultati in matematica e scienze si attestano al 26,7% rispetto al 45,4% della Germania;
- Le studentesse che raggiungono in seconda superiore il livello più alto nei test INVALSI di matematica sono pari al 15,4%, tra i ragazzi il dato si attesta al 23,6%;
- Nel nostro paese, il dato medio dei laureati (di entrambi i sessi) è più basso: 16,4 laureati in discipline scientifiche ogni mille giovani residenti. La quota di laureati STEM tra i maschi sale ad una percentuale del 19,4%, mentre quella delle laureate si attesta al 13,3%, con circa 6 punti di distacco;
- Il 73,5% dei laureati in ingegneria nel 2019 è un uomo.
- Il divario nei risultati in matematica tra gli studenti, sempre delle seconde classi del secondo grado, frequentanti le scuole nel Nord-est e quelli delle isole è pari a 33.
- I divari di genere nelle competenze numeriche sono inferiori di oltre 10 punti rispetto alla media nazionale nel 65,96 % dei capoluoghi meridionali, tra cui Messina, Catania, Enna, Siracusa, Napoli, Crotone, Cosenza e molti capoluoghi sardi[17].

Da una prima analisi, l'impatto dei divari sociali e regionali sembrerebbe così forte da riversarsi sia sul raggiungimento delle competenze che sul divario di genere. Il 15 settembre 2023, ai sensi della già citata legge 197 del 29 dicembre 2022 articolo 1, comma 552 lett. a), sono state emanate le *Linee guida per le discipline STEM* strettamente collegate al PNRR con il fine di raggiungere gli obiettivi per sviluppare e rafforzare le competenze scientifiche, digitali e di innovazione in tutti i cicli d'istruzione, oltre che per incentivare le iscrizioni ai *curricula* STEM in particolare delle donne. Inoltre,

[17] Tutti i dati sono tratti dall'indagine condotta dall'osservatorio per la povertà educativa #coibambini in collaborazione con Openpolis consultabile al seguente link <https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2021/12/report_stem.pdf> (ultima consultazione 27/07/2024).

nel decreto di trasmissione si specifica che le linee guida debbano rappresentare un aggiornamento sostanziale dei piani triennali dell'offerta formativa e del curricolo di istituto per le scuole statali e paritarie, a partire dall'anno scolastico 2023/2024.

Le citate *Linee guida* del 2023, a ben vedere, possono rappresentare la trasposizione giuridica di quel paradigma pedagogico che rintraccia nell'integrazione dei saperi il paradigma per la comprensione del reale. Del resto,

> L'universo sembra essere scritto non solo in un linguaggio matematico, perché sembra anche prediligere equazioni semplici ed eleganti. In "Dynamica de potentia" W. G. Leibniz utilizza il latino, inteso come lingua universale, per approcciare fenomeni scientifici. La storia della scienza, le civiltà classiche, la grammatica latina, possono pertanto contribuire allo sviluppo delle conoscenze matematiche, scientifiche, tecnologiche nonché delle competenze attese dalle discipline STEM, in una visione armonica della formazione dei giovani e in un orizzonte di unitarietà della cultura. Per questo si è passati dal paradigma STEM a quello olistico di STEAM[18].

In altre parole, se le singole discipline dovessero rimanere isolate tra loro non potrebbero indagare adeguatamente le grandi questioni della società complessa. La connessione, invece, tra materie scientifiche (che concedono gli strumenti per conoscere ed indagare la realtà) e materie umanistiche (che offrono le competenze per una interpretazione critica) conduce l'allievo a sviluppare competenze innovative per indagare questioni, approfondire concetti e risolvere problemi.

La necessità, dunque, di indagare le grandi questioni, dotando gli alunni dei più vari strumenti, di concetti, teorie, pratiche e metodi di indagine, ha portato ad un ampliamento del primigenio approccio STEM. Introducendo, infatti, in esso anche l'arte si riconosce l'importanza della creatività e del pensiero divergente nel trovare diverse soluzioni a svariati problemi.

L'obiettivo proposto del raggiungimento di una nuova conoscenza del reale ha determinato l'allargamento del campo delle materie integrate alle STEAM fino a considerare essenziali tutte le scienze sociali, umanistiche e culturali. In questa prospettiva si pone il *Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027- Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale* redatto tra il febbraio e l'agosto del 2020, espressione, dunque, di quel particolare momento storico e sociale configuratosi a seguito della pandemia. In tale *Piano d'azione* la Commissione Europea non solo insiste sul cambiamento digitale a medio-lungo termine del mondo della scuola e della formazione, ma precisa il ruolo propulsivo che l'approccio STEAM debba ricoprire. Difatti,

> l'approccio STEAM per l'apprendimento e l'insegnamento collega le discipline STEM e altri settori di studio. Promuove competenze trasversali quali le competenze digitali, il pensiero critico, la capacità di risolvere problemi, la gestione

[18] Ministero dell'istruzione e del merito*, Linee guida per le discipline STEM*, emanate ai sensi dell'articolo 1, comma 552, lett. a) della legge 197 del 29 dicembre 2022 e consultabili al seguente link: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+STEM.pdf/2aa0b11f-7609-66ac-3fd8-2c6a03c80f77?version=1.0&t=1698173043586>, p. 2.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.123-134

> e lo spirito imprenditoriale. Promuove inoltre la cooperazione con partner non accademici e risponde alle sfide economiche, ambientali, politiche e sociali. L'approccio STEAM incoraggia la combinazione di conoscenze necessarie nel mondo reale e della curiosità naturale[19].

Tuttavia, l'approccio integrato era stato già individuato e promosso delle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo di istruzione pubblicate nel 2012 e riprese sia nel *Profilo culturale, educativo e professionale dei licei* che nelle *Linee guida per gli Istituti Tecnici*, allorché veniva esplicitato che

> il bisogno di conoscenze degli studenti non si soddisfa con il semplice accumulo di tante informazioni in vari campi, ma solo con il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari e, contemporaneamente, con l'elaborazione delle loro molteplici connessioni. È quindi decisiva una nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia […] dal momento che le discipline non vanno presentate come territori da proteggere definendo confini rigidi, ma come chiavi interpretative disponibili ad ogni possibile utilizzazione[20].

L'approccio *inter* e *multi* disciplinare rappresenta il fulcro attorno al quale ruota l'insegnamento delle discipline STEM unitamente al ruolo attivo dello studente che diventa il protagonista del processo di apprendimento creando le proprie conoscenze e non subendole.

In tale ottica, le stesse *Linee guida* del 2012 fanno riferimento alla necessità di una didattica fondata sulla *laboratorialità*, sul *learning by doing*, sul *metodo induttivo*, sul *problem solving*, sull'*attivazione dell'intelligenza sintetica e creativa*, sull'*apprendimento cooperativo*, *sull'utilizzo delle risorse digitali* per la promozione del pensiero critico e sulle *metodologie didattiche innovative* (*Problem Based Learning*[21], *Design Thinking*[22], *Dabete*[23] e *IBL*[24]).

La necessità, ancora, che l'apprendimento delle discipline STEM sia pensato e strutturato a partire dal grado più basso dell'istruzione ossia nel *Sistema Integrato* 0-6 è

---

[19] Commissione europea*,* 30 settembre 2020*, Piano d'azione per l'istruzione digitale* (2021/2027), consultabile al seguente link: <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/digital-education/action-plan>, 2020.

[20] *It. Minist. Univ. e Ric., cit., Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012 reperibili al seguente link <https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf>, p. 7 e p. 25 (ultima consultazione 20/07/2024).

[21] Per il *Problem Based Learning* si consulti: A. Lotti (2022), *Problem-Based Learning. Apprendere per problemi a scuola: guida al PBL per l'insegnante,* Franco Angeli Editore, Milano.

[22] Per il *Design Thinking* si veda: M. Lewrick - P. Link - L. Leifer (2021): *Gli strumenti per il Design Thinking. La guida alle migliori tecniche per facilitare l'innovazione*, Edizioni LSWR, Milano.

[23] Per il *Dabete* si consulti: M. De Conti - M. Giangrande (2018), *Dabete. Pratica, teoria e pedagogia,* Pearson, Milano-Torino.

[24] Per l'*Iniquiry Based Learning* (IBL) si veda: T. Coffman (2017), *Inquiry-based Learning: designing Instruction to Promote Higher Level Thinking,* Rowman & Littlefield Publishers, Lanham.

acclarata dal Decreto legislativo n. 65/2017, che in ambito STEAM ripensa l'approccio matematico-scientifico-tecnologico al mondo naturale e artificiale circonda le bambine e i bambini. Dalle *Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"* e dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione* ricaviamo che il campo d'esperienza privilegiato per la conoscenza del mondo è individuato nella didattica STEM, poiché

> consente ai bambini di elaborare la prima "organizzazione fisica" del mondo esterno e di familiarizzare con le prime fondamentali competenze aritmetiche e geometriche. Si pongono così le basi per la successiva elaborazione di concetti scientifici e matematici che verranno proposti e sistematizzati nella scuola primaria[25].

Interessante, inoltre, appare l'utilizzo della routine scolastica come occasione per familiarizzare con strumenti tipici dell'area scientifica:

> L'annotazione delle presenze, con la conta dei bambini e la stima degli assenti, l'assegnazione, attraverso turnazione, di ruoli e compiti specifici, la costruzione di tabelle per la registrazione del tempo atmosferico, la quantificazione del tempo mancante a un evento particolare, l'apparecchiatura del tavolo, la distribuzione di oggetti e materiali, ecc. sono azioni che stimolano i bambini a osservare la realtà, raccogliere dati, confrontare quantità e situazioni, seriare, raggruppare, ordinare, stabilire corrispondenze biunivoche, quantificare e misurare, aggiungere e togliere, numerare, formulare ipotesi, elaborare idee personali da confrontare con i compagni e con le figure educative e pianificare azioni per verificarne la correttezza, simbolizzare, collocare eventi e situazioni nel tempo e nello spazio[26].

L'approccio STEAM, in altre parole, favorisce la didattica inclusiva poiché tiene in considerazione le potenzialità e i talenti di ogni studente e le diverse modalità di apprendimento di ognuno di loro. L'approccio STEAM promuove un clima positivo in classe basato sull'accoglienza e sul rispetto reciproco dove l'errore diventa opportunità di crescita e risorsa.

Una parte rilevante delle *Linee guida*, infine, è dedicata alla valutazione delle competenze e all'uso del *Coding*[27]. I compiti di realtà, in particolare, offrono agli studenti l'opportunità di applicare le loro conoscenze e abilità in contesti realistici e multidisciplinari, di risolvere problemi complessi e nuovi, che riflettono situazioni del mondo reale. Inoltre, i compiti di realtà sono di valido ausilio per gli studenti al fine di sviluppare competenze pratiche e trasferibili.

Le osservazioni sistematiche, ancora, consentono di valutare il processo di apprendimento degli studenti, inclusa la loro capacità di interpretare i compiti,

---

[25] Linee guida per le discipline STEM emanate ai sensi dell'articolo 1, comma 552, lett. a) della legge 197 del 29 dicembre 2022 e consultabili al seguente link: <www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+STEM.pdf/2aa0b11f-7609-66ac-3fd8-2c6a03c80f77?version=1.0&t=1698173043586>, p. 8.

[26] *Ibidem*

[27] Per il *Coding* si veda: P. Ferragina, F. Luccio, *Il pensiero computazionale. Dagli algoritmi al coding*, Il Mulino, Bologna, 2017.

ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.123-134

richiamare conoscenze e abilità pertinenti, formulare ipotesi e strategie di risoluzione, superare ostacoli e valutare criticamente i risultati. Queste possono fornire, inoltre, informazioni sulle abilità trasversali degli studenti, come la capacità di collaborare, comunicare efficacemente, pensare criticamente e risolvere problemi in modo creativo.

Integrare questi diversi approcci nella valutazione delle competenze STEM consente di ottenere una valutazione completa e accurata del progresso degli studenti nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

In conclusione, emerge quanto la complessità della realtà imponga il superamento dei classici paradigmi educativi in favore di una nuova umanità dei saperi. Ma il compito affidato alle discipline STEM non si limita solo a questa visione escatologica della conoscenza; il compito, difatti, risulta ben più arduo se rapportato al ruolo che tale approccio riveste per la crescita economica del Paese e dell'Europa. In altre parole, l'eliminazione del dualismo tra materie scientifiche e umanistiche, favorito dall'approccio STEAM, è uno dei principali *targets* della legislazione italiana ed europea per la promozione di un nuovo paradigma scientifico interdisciplinare. La realizzazione di tale nuovo paradigma passa, certamente, attraverso un ripensamento dei processi formativi della formazione degli insegnanti perché l'approccio STEAM «non [sia] una raccolta di progetti, ma piuttosto una mentalità per l'apprendimento basato sul processo»[28].

Bibliografia

Castoldi M., Bresich G. (2022), *Lavorare per competenze con le Stem. Indicazioni e proposte operative per la Scuola primaria*, La Scuola SEI, Brescia.

Coffman T. (2017), *Inquiry-based Learning: designing Instruction to Promote Higher Level Thinking,* Rowman & Littlefield Publishers, Lanham.

De Conti M., Giangrande M. (2018), *Dabete. Pratica, teoria e pedagogia*, Pearson, Milano-Torino.

Ferragina P., Luccio F. (2017), *Il pensiero computazionale. Dagli algoritmi al coding*, Il Mulino, Bologna.

Garniga A. (2024), *3H nella didattica STEAM. Vademecum per trasformare le tue classi*, Utet, Milano.

Lecce A. (2023), *Innovazione didattica e competenze steam in chiave semplessa. Approcci e metodi didattici per navigare la complessità,* Studium edizioni, Roma.

Lewrick M., Link P., Leifer L. (2021), *Gli strumenti per il Design Thinking. La guida alle migliori tecniche per facilitare l'innovazione*, Edizioni LSWR, Milano.

Lotti A. (2022), *Problem-Based Learning. Apprendere per problemi a scuola: guida al PBL per l'insegnante,* Franco Angeli Editore, Milano.

Marchisoni E., Montagnoli L. (2018), *Fare matematica con gli EAS*, Morcelliana, Brescia.

Prigogine I. (1981), *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, Einaudi, Torino.

[28] A. Carenzio, *Steam in Generazioni connesse safer, internet center*, reperibile su https://www.generazioniconnesse.it/_file/documenti/ECD/ECD-2022/pillole/internet/STEAM.docx.pdf.

Scarpin C., Da Re F. (2014), *Didattica per competenze e inclusione. Dalle Indicazioni nazionali all'applicazione in classe,* Erickson, Trento.

Riferimenti Legislativi

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Decreto Ministeriale del 16 novembre 2012, N. 254, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*, Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione* ai sensi del D.M. 742/2017.

Consiglio europeo*,* 22 maggio 2018*, Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* emanata.

Parlamento Europeo, Risoluzione del 10 giugno 2021, N. 2022/C 67/18), *Promuovere la parità di genere tra donne e uomini in materia di istruzione e occupazione nel campo della scienza, della tecnologia, dell'ingegneria e della matematica (STEM) 2019/2164(INI),* in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», C 67/137, 8.2.2.22

Ministero dell'istruzione e del merito*,*15 settembre 2023, *Linee guida per le discipline STEM,* emanate ai sensi dell'artico

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X
DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.135-143

THE IMPACT OF PEDAGOGICAL EXPERIMENTATION ON STUDENT LEARNING AND ENGAGEMENT A COMPREHENSIVE REVIEW



Tatsiana Karachun*
Università degli Studi di Macerata

Questa analisi si concentra sull'influenza della sperimentazione pedagogica sull'apprendimento e sul coinvolgimento degli studenti. Attraverso una revisione esaustiva della letteratura e l'analisi di studi empirici, questa rassegna indaga l'efficacia di diverse pratiche didattiche, tra cui approcci di apprendimento attivo, classi invertite, apprendimento basato su progetti e l'uso della tecnologia. I risultati mettono in luce gli effetti positivi della sperimentazione pedagogica sul rendimento scolastico degli studenti, sulla *retention* delle conoscenze, sulle abilità di pensiero critico e sulla motivazione. Inoltre, la revisione discute le sfide come la scarsità di risorse, la resistenza al cambiamento e la necessità di formazione e sviluppo professionale. Identificando i vantaggi e le considerazioni legate a tali esperimenti, questa analisi offre spunti significativi per gli educatori che desiderano adottare pratiche didattiche innovative e creare ambienti di apprendimento stimolanti.

This review examines the impact of pedagogical experimentation on student learning and engagement. Through an extensive literature search and analysis of empirical studies, this review explores the effectiveness of various instructional practices, including active learning approaches, flipped classrooms, project-based learning, and technology integration. The findings highlight the positive effects of pedagogical experimentation on student academic performance, knowledge retention, critical thinking skills, and motivation. Additionally, the review addresses challenges such as resource constraints, resistance to change, and the need for training and professional development. By identifying the benefits and considerations associated with these experiments, this review provides valuable insights for educators seeking to implement innovative instructional practices and create dynamic learning environments.

Parole chiave: esperimento pedagogico, coinvolgimento degli studenti, pratiche didattiche innovative, studi empirici, ambienti di apprendimento.

Keywords: pedagogical experiment, student engagement, innovative instructional practices, empirical studies, learning environments.

1. The impact of pedagogical experimentation on student learning and engagement: a comprehensive review

Pedagogical experimentation in education involves exploring innovative teaching practices and instructional strategies to enhance student learning and engagement. Traditional teaching methods have often focused on passive learning and information transmission, leading to disengaged students and limited knowledge retention. However, with the advent of technology and a growing understanding of effective learning theories, educators are increasingly embracing pedagogical experiments as a means to transform educational landscape.

The purpose of this review article is to examine and evaluate the current body of research on pedagogical experimentation in education. By synthesizing evidence from empirical studies and scholarly publications, this review aims to shed light on the effectiveness and impact of different pedagogical strategies on student learning and engagement. Furthermore, this article also delves into the implications of these experiments for instructional practices, providing insights for educators seeking to improve their teaching approaches.

Pedagogical experiments are vital for education to advance its understanding of effective teaching and learning methodologies. By critically analyzing the existing body of research, this review aims to contribute to the growing field of pedagogy by highlighting the key findings, challenges, and potential avenues for future research.

In recent years, there has been an increasing emphasis on student-centered learning and active engagement in the educational community. Pedagogical experimentation serves as an essential tool to address this shift and determine the most effective approaches for facilitating deep learning experiences. This review article fills a crucial gap in literature by providing a comprehensive overview of pedagogical experiments in education, ultimately assisting educators in making informed decisions about their instructional practices. By understanding the impact of different pedagogical strategies, educators can adapt their teaching methodologies to create more dynamic and effective learning environments.

The potential of pedagogical experimentation in education is immense. Understanding its impact on student learning and engagement is vital for educators, curriculum developers, and policymakers to make informed decisions and implement evidence-based practices. This review article aims to contribute to the ongoing dialogue surrounding pedagogical experimentation and inspire further research in this critical field.

2. Methodology for Literature Search

Literature searches for this review article involved accessing databases such as ERIC, PsycINFO, and Google Scholar. The use of multiple databases helped ensure a comprehensive coverage of relevant research articles and scholarly publications related

ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.135-143

to pedagogical experimentation in education. Furthermore, keywords such as "pedagogical experimentation", "education", "student learning", "student engagement", "instructional practices", and "teaching strategies" were employed to optimize the search results and capture articles addressing the specific research focus.

For example, the search string used in ERIC was "pedagogical experimentation AND education AND student learning AND student engagement". Relevant filters such as publication date (within the last 10 years) and article type (peer-reviewed) were applied to ensure recent and scholarly sources.

Inclusion criteria were used to select studies that met the specific requirements of this review article. Peer-reviewed journal articles were preferred to ensure high research quality. Studies focusing on pedagogical experimentation in educational settings were included as they aligned with the research focus of this review. Empirical studies reporting findings related to student learning and engagement were considered essential for providing evidence on the effectiveness of different pedagogical strategies. Additionally, a variety of educational contexts such as K-12 schools, universities, and online learning environments were included to capture a wide range of perspectives.

Exclusion criteria were applied to ensure the selection of high-quality and relevant studies. Non-English studies were excluded due to language limitations. The exclusion of studies that solely discussed theoretical aspects without empirical data was necessary to maintain the empirical focus of this review[1].

Studies conducted in non-educational settings were excluded to maintain the specificity of the research focus.

3. Data Extraction and Analysis

Data extraction involved carefully reviewing the selected studies and extracting key information related to the research objectives, sample characteristics, pedagogical strategies, research design, data collection methods, and outcomes related to student learning and engagement.

The extracted data provided a comprehensive overview of each study's methodology, allowing a detailed analysis of the research findings.

For example, in analyzing the impact of different pedagogical strategies on student learning and engagement, data on the specific strategies implemented (e.g., problem-based learning, flipped classroom, collaborative learning) were extracted. The research designs employed (e.g., experimental, quasi-experimental, qualitative) were also considered to evaluate the quality and validity of the findings.

---

* Phd Student presso il corso di Dottorato di Interesse Nazionale Teaching & Learning Sciences Inclusion, technologies, educational research and evaluation - XXIX ciclo - curriculum T&LS6 Didattica Universitaria presso l'Università di Macerata. Mail: t.karachun@unimc.it

[1] L. Darling-Hammond, J.D. Bransford (2005), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, cit., pp. 358-389.

Comparisons and evaluations were made between different studies to identify common themes and discrepancies in findings.

For instance, if several studies reported positive impacts of active learning strategies on student engagement, this finding would be highlighted as a consistent trend. On the other hand, if some studies reported conflicting findings, potential reasons and explanations for the discrepancies would be explored.

The quality and validity of the studies were assessed on predefined criteria such as the rigor of the research design, the appropriateness of data collection methods, and the soundness of the analysis techniques employed. Studies demonstrating rigorous methodologies and trustworthy findings were given more weight in the synthesis of evidence.

4. Thematic Categories and Synthesis of Evidence

The synthesis of evidence involved organizing the findings into thematic categories based on the implemented pedagogical strategies and their impact on student learning and engagement. For example, one theme could be the impact of flipped classroom models on student learning outcomes, and another theme could be the effect of project-based learning on student engagement. The key findings within each theme were summarized and critically analyzed to provide meaningful insights and implications for instructional practices.

By employing a systematic and rigorous approach to literature search, inclusion/exclusion criteria, data extraction, and analysis, this review ensures that the findings are reliable, representative, and offer valuable insights into the effectiveness of pedagogical experimentation in education.

The impact of pedagogical experimentation on student learning has been a topic of interest in educational research. Numerous studies have examined the effects of different pedagogical strategies and instructional practices on student learning outcomes. Here are some examples of the impact on student learning that have been reported in the literature:

1. *Active Learning Strategies*. Research has consistently shown that the implementation of active learning strategies, such as problem-based learning, inquiry-based learning, and collaborative learning, positively impacts student learning outcomes. These strategies engage students in the learning process, enabling them to construct knowledge actively, apply concepts, and develop critical thinking skills[2]. Active learning approaches have been associated with improved learning outcomes in various subject areas, including science, mathematics, and language arts[3].

2. *Flipped Classroom Model*. The flipped classroom approach, where students review instructional materials before class and engage in active learning activities during class, has also shown positive impact on student learning outcomes. Studies have found

[2] M. Prince (2014), *Does active learning work?,* in "Journal of Engineering Education", 2014, 93(3), pp. 223-231.

[3] D. W. Johnson. (2014), *Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-actualization,* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.135-143

that this pedagogical model improves student understanding, facilitates deeper learning, and enhances engagement and participation[4]. The flipped classroom approach has been especially effective in promoting conceptual understanding in complex subjects and developing higher-order thinking skills[5].

3. *Project-Based Learning*. Incorporating project-based learning into the curriculum has been found to have a significant positive impact on student learning outcomes. In project-based learning, students work on complex, real-world problems or projects, allowing them to apply their knowledge and skills in meaningful contexts. Research has demonstrated that project-based learning enhances student motivation, engagement, and critical thinking abilities[6].

Additionally, project-based learning fosters deeper understanding, knowledge retention, and the development of essential skills, such as problem-solving and collaboration.

4. *Technology Integration*. The use of technology in instruction has shown promise in improving student learning outcomes. Utilizing educational technologies, such as simulations, online resources, and interactive multimedia, can enhance student engagement, foster active learning, and promote independent exploration[7]. Studies have indicated that technology integration in the classroom can improve student achievement, increase motivation, and enhance critical thinking and problem-solving skills[8].

These examples illustrate how pedagogical experimentation, through the implementation of various strategies and approaches, can positively impact student learning outcomes. It is important to note that the effectiveness of these strategies may vary depending on factors such as the specific educational context, student characteristics, and the quality of implementation. Therefore, further research and ongoing evaluation of pedagogical experimentation are needed to refine instructional practices and optimize student learning experiences.

5. Enhancing Student Engagement

Research has shown that implementing active learning approaches can significantly enhance student engagement and improve performance in disciplines such as science,

[4] J. Bergmann, A. Sams (2012), *Flip your classroom: Reach every student in every class every day,* in "International Society for Technology in Education".

[5] B. Tucker (2012), *The fipped classroom*, in "Education Next", 2012, 12(1), pp. 82-83.

[6] L. Helle, P. Tynjälä, E. Olkinuora (2006), *Project-based learning in post-secondary education–theory, practice and rubber sling,* in "Higher Education", 2006, 51(2), pp. 287-314.

[7] K.F. Hew, W.S. Cheung (2013), *Use of Web 2.0 technologies in K-12 and higher education: The search for evidence-based practice,* in "Educational Research Review", 2013, pp. 47-64.

[8] M. Tessmer (1993), *Planning and conducting formative evaluations: Improving the quality of education and training*, London: Kogan Page.

engineering, and mathematics[9]. Active learning involves shifting from a passive learning environment to one that encourages students to actively participate and engage in the learning process.

Active learning approaches can include various strategies such as group work, problem-solving activities, hands-on experiments, classroom discussions, and technology integration. These approaches provide students with opportunities to think critically, collaborate with their peers, and apply their knowledge in practical settings.

By incorporating active learning approaches, educators create an environment that fosters student curiosity, encourages independent thinking, and promotes deeper understanding of the content. Students are more likely to remain engaged throughout the learning process, as they play an active role in constructing their knowledge.

Researchers have found that active learning approaches lead to improved academic performance, higher retention rates, and increased student satisfaction[10]. Students experience greater motivation, as they perceive their learning as more relevant and meaningful to their lives. Additionally, active learning approaches help develop essential skills such as problem-solving, communication, and collaboration, which are vital for success in the 21st century.

Educators can implement active learning approaches by designing interactive lessons, incorporating group work and discussions, integrating technology tools, providing hands-on activities, and offering opportunities for reflection and application of knowledge. It is crucial to create a supportive learning environment where students feel comfortable taking intellectual risks and engaging actively in the learning process.

Implementing active learning approaches requires careful planning, collaboration among educators, and ongoing reflection and assessment. By embracing these strategies, educators can create dynamic and engaging learning experiences that promote student success and cultivate a love for learning.

6. Challenges in Implementing New Practices

As education continues to evolve, it is essential for instructional practices to be flexible and adaptable to meet the changing needs and demands of students. The book *Preparing teachers for a changing world*, edited by Darling-Hammond and Bransford[11], emphasizes the importance of equipping teachers with the knowledge and skills to navigate the complexities of a rapidly changing educational landscape.

Teachers need to be open to new approaches, willing to experiment with different teaching methods, and capable of adjusting instruction based on the individual needs of their students. This requires a growth mindset and professional development

[9] A.J. Wayne et All. (2008), *Experimenting with teacher professional development: Motives and methods*, in "Educational Researcher", 2008,37(8), pp. 469-479.

[10] C. Weston, L. McAlpine, T. Bordonaro (1995), *A model for understanding formative evaluation in instructional design,* in "Educational training research & technology",1995, 43(3), pp. 29-48.

[11] L. Darling-Hammond, J.D. Bransford (2005), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, cit., pp. 358-389.

ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.135-143

opportunities that help teachers stay informed about the latest research, technologies, and instructional strategies.

By embracing flexibility and adaptability, teachers can create dynamic and engaging learning environments that cater to the diverse learning needs of their students. They can modify their instructional approaches, integrate technology tools, and provide personalized support to help every student succeed.

Teacher-student collaboration is crucial for effective instructional practices. It highlights the importance of the instructional leader in fostering a collaborative learning process. When teachers and students work together as partners in the learning journey, it leads to improved outcomes and increased engagement.

Collaboration allows teachers to gain insights into students' individual strengths, challenges, and learning preferences. It enables teachers to tailor their instruction to meet each student's needs, interests, and abilities. Students, on the other hand, feel empowered when they have a voice in their own learning and can actively contribute to classroom discussions and activities.

Through teacher-student collaboration, educators can create a supportive and inclusive learning environment where students feel valued and respected. Students become active participants in their own learning, taking ownership of their educational journey.

To foster teacher-student collaboration, educators must create opportunities for meaningful interaction, encourage open communication, and provide feedback and guidance that supports student growth. This collaborative approach enhances engagement, promotes critical thinking skills, and cultivates a positive and inclusive classroom community.

Implementing new instructional practices and conducting pedagogical experiments can be met with various challenges and considerations that need to be taken into account. Some common challenges include:

One of the primary challenges faced by educational institutions is limited resources. Implementing active learning approaches, integrating technology, and providing personalized and differentiated instruction may require additional resources such as technology tools, learning materials, and training programs. Limited budgets can hinder the ability to acquire and maintain these resources, making it challenging to fully implement new instructional practice.

Addressing resource constraints requires creative solutions and leveraging existing resources effectively. Schools can collaborate with local businesses, educational grants, and community partnerships to secure additional resources. Moreover, utilizing open educational resources and free online tools can help mitigate financial barriers.

Resistance to change from both educators and students is another significant challenge. Educators may be hesitant to adopt new instructional practices, fearing unfamiliarity and potential disruption to their established teaching methods. Students may also resist changes in their learning environments if they are accustomed to more traditional approaches.

To address resistance to change, it is crucial to provide clear communication regarding the benefits of the new instructional practices and actively involve teachers and students in the decision-making processes. Offering professional development opportunities, ongoing support, and sharing success stories from early adopters can help alleviate resistance and build momentum for change.

Implementing new instructional practices often requires training and professional development for teachers. However, providing comprehensive training opportunities can be a logistical challenge. Scheduling conflicts, lack of time, and the need for ongoing support can make it difficult to ensure that all teachers receive the necessary training.

Conclusion

To overcome this challenge, schools can invest in professional development programs that are flexible and accessible. Offering workshops, online modules, mentorship programs, and collaboration time can support teachers in acquiring the knowledge and skills needed to implement new instructional practices effectively. Additionally, fostering a culture of continuous learning and supporting teachers' professional growth can contribute to sustained improvement in instructional practices.

In conclusion, while there are challenges and considerations associated with implementing new instructional practices and conducting pedagogical experiments, they can be overcome with careful planning, resource management, collaboration, and ongoing support. By addressing these challenges, educators can create engaging and effective learning environments that promote student success and achievement.

The execution of pedagogical experiments and the application of innovative instructional practices in the field of education is a multidimensional and demanding undertaking. Nevertheless, it is essential to acknowledge the potential advantages and favorable effects that can emerge from these endeavors with regards to students' learning progress and level of engagement. In order to enact new instructional approaches successfully, it is vital to address the obstacles and considerations associated with such undertakings. This can be accomplished through meticulous planning, efficient allocation of resources, collaborative efforts, and sustained support.

One integral aspect is the distribution of resources, which encompasses both financial and human resources, to facilitate the implementation of innovative approaches. Educational institutions must accord priority to the provision of adequate funding and personnel to guarantee the accomplishment of pedagogical experiments. Moreover, the cultivation of a culture that encourages open communication and the inclusion of relevant stakeholders in decision-making processes can surmount resistance to change. Continual support and opportunities for professional development constitute additional critical elements in helping educators embrace innovative instructional practices. By equipping educators with the essential tools, training, and guidance, they can effectively integrate and refine new approaches within their classrooms.

Furthermore, it is imperative to consider the specific context of the educational institution and tailor instructional practices accordingly. Distinctive challenges and requirements may exist within different institutions, rendering a standardized approach

ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.135-143

inadequate. Comprehending the specific environment and the needs of both students and educators is imperative for the successful implementation of these practices. By actively fostering a growth mindset and engaging in pedagogical experiments, educators can establish conducive learning environments where students can flourish. Through these experiments, effective teaching methods can be discovered, individualized instruction can be provided to meet the diverse needs of students, and a more purposeful and engaging educational experience can be created.

Ultimately, the execution of pedagogical experiments and the implementation of innovative instructional practices demand commitment, collaboration, and an enduring dedication to continuous improvement. As we navigate the challenges and seize the opportunities, we have the potential to push the boundaries of education and establish a lasting, positive impact on student outcomes.

References

Darling-Hammond L., Bransford J.D. (2005), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, pp. 358-389.

Helle L. Tynjälä P., Olkinuora E. (2006), *Project-based learning in post-secondary education–theory, practice and rubber sling,* in "Higher Education", 2006, 51(2), pp. 287-314.

Hew K. F., Cheung W.S. (2013), *Use of Web 2.0 technologies in K-12 and higher education: The search for evidence-based practice,* in "Educational Research Review", 2013, pp. 47-64.

Johnson D. W. (2014), *Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-actualization,* Boston, MA, Allyn & Bacon.

Prince M. (2014), *Does active learning work?,* in "Journal of Engineering Education", 2014, 93(3), pp. 223-231.

Tessmer M. (1993), *Planning and conducting formative evaluations: Improving the quality of education and training*, London, Kogan Page.

Tucker B. (2012), *The fipped classroom*, in "Education Next", 2012, 12(1), pp. 82-83.

Wayne A. J. et All. (2008), *Experimenting with teacher professional development: Motives and methods*, in "Educational Researcher", 2008, 37(8), pp. 469-479.

Weston C., McAlpine L., Bordonaro T. (1995), *A model for understanding formative evaluation in instructional design,* in "Educational training research & technology",1995, 43(3), pp. 29-48.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.145-162

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING E RIPROGETTAZIONE ACCESSIBILE DI ARTEFATTI DIDATTICI PER L'APPRENDIMENTO DELLE DISCIPLINE SCIENTIFICHE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E PRIMARIA



Francesca Sindoni*
Università degli Studi di Macerata

Se il framework dell'*Universal Design for Learning* (UDL) promuove la progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi, capaci di sostenere la partecipazione e l'apprendimento di tutti, risulta centrale interrogarsi sul ruolo degli artefatti didattici come mediatori dei contenuti disciplinari e come potenziali facilitatori o barriere all'apprendimento. Il contributo presenta un'esperienza di riprogettazione accessibile di un artefatto didattico per l'apprendimento della matematica, realizzata dapprima in una classe prima di scuola primaria e successivamente in una sezione di scuola dell'infanzia, con bambini di 5 e 6 anni. La proposta, di carattere laboratoriale, prende avvio dall'analisi critica di uno strumento esistente e ne documenta l'adattamento in chiave accessibile e multisensoriale, secondo i principi dell'UDL. Attraverso l'attivazione di molteplici canali percettivi e modalità di azione ed espressione, l'artefatto riprogettato ha consentito di ampliare le possibilità di accesso ai concetti matematici, favorendo la partecipazione di bambini con differenti bisogni educativi, comprese fragilità e disabilità sensoriali e motorie. L'articolo intende contribuire alla riflessione pedagogica sul ruolo degli artefatti didattici accessibili come dispositivi di mediazione culturale, in una prospettiva di inclusione e progettazione universale dell'apprendimento.

While the Universal Design for Learning (UDL) framework promotes the design of inclusive learning environments capable of supporting the participation and learning of all students, it is essential to reflect on the role of didactic artefacts as mediators of disciplinary content and as potential facilitators or barriers to learning. This paper presents an experience of accessible redesign of a didactic artefact for mathematics learning, first implemented in a first-grade primary classroom and subsequently in a preschool setting with children aged five and six. The laboratory-based proposal starts from a critical analysis of an existing tool and documents its adaptation in an accessible and multisensory perspective, in line with the principles of UDL. By activating multiple perceptual channels and different modes of action and expression, the redesigned artefact expanded access to mathematical concepts and supported the participation of children with diverse educational needs, including sensory and motor disabilities. The article aims to contribute to the pedagogical reflection on accessible didactic artefacts as devices of cultural mediation, within a framework of inclusion and universal design for learning.

Parole chiave: multisensorialità, Universal Design for Learning, STEAM, artefatti didattici, inclusione, accessibilità.

***Keywords**: multisensory learning, Universal Design for Learning, STEAM education, didactic artefacts, inclusion, accessibility.*

1. Ripensare gli artefatti didattici alla luce dell'*Universal Design for Learning*

L'attuazione dell'*Istruzione per tutti*, uno degli obiettivi centrali dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* promossa dalle Nazioni Unite, richiede che a tutti gli studenti siano garantite opportunità educative di qualità, attraverso un accesso equo ai diversi livelli di istruzione e la predisposizione di ambienti di apprendimento inclusivi[1].

In questa prospettiva, risulta necessario interrogarsi non solo sulle metodologie didattiche, ma anche sugli strumenti e sugli artefatti che svolgono, all'interno dei contesti educativi, una funzione di mediazione tra i soggetti e i contenuti di apprendimento.

Il framework dell'*Universal Design for Learning*[2] (UDL) si configura come una cornice teorico-progettuale in grado di orientare la progettazione di ambienti di apprendimento flessibili e accessibili, capaci di sostenere la partecipazione e l'apprendimento di tutti.

Come sottolinea Mangiatordi, l'UDL può essere inteso come «una bussola orientativa per l'individuazione di quelle zone d'ombra della didattica nelle quali possono celarsi barriere per l'apprendimento che possono riguardare qualunque discente»[3], ponendo l'attenzione sugli elementi del contesto che possono facilitare o ostacolare lo sviluppo delle competenze[4].

Sviluppato all'interno del *Center for Applied Special Technology*, e giunto attualmente alla versione 3.0, l'UDL propone un insieme articolato di linee guida e checkpoint organizzati attorno a tre principi fondamentali: la predisposizione di molteplici mezzi di coinvolgimento, per sostenere la motivazione e l'impegno; di molteplici mezzi di rappresentazione, per offrire una pluralità di modalità di accesso alle informazioni; e di molteplici mezzi di azione ed espressione, affinché ciascun discente

---

* Francesca Sindoni è dottoranda di ricerca nel Dottorato di interesse nazionale in *Teaching & Learning Sciences - Inclusion, Technologies, Educational Research and Evaluation*, ciclo XL, presso l'Università degli Studi di Macerata e insegnante di scuola dell'infanzia. Mail: f.sindoni@unimc.it.

[1] Organizzazione delle Nazioni Unite, *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, consultabile al seguente indirizzo https://unric.org/it/agenda-2030/

[2] Rose D.H., Meyer A., *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, 2002.

[3] Mangiatordi A., *Costruire inclusione. Progettazione universale e risorse digitali per la didattica*, Edizioni Angelo Guerini e associati, Milano, 2019.

[4] «I fattori ambientali, secondo la prospettiva dell'ICF, costituiscono gli atteggiamenti, l'ambiente fisico e sociale che condizionano il funzionamento: essi possono essere facilitatori oppure barriere in rapporto al funzionamento della persona con disabilità. Pertanto, al fine di realizzare un contesto scolastico adatto a un progetto inclusivo, è opportuno individuare gli elementi che possono essere facilitatori, da valorizzare nella progettazione e negli interventi educativi e didattici, e identificare gli elementi che rappresentano delle barriere da rimuovere». D. I. n. 153 del 1° agosto 2023, Allegato B, *Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche*, p. 21. https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/ALLEGATO%20B_LINEE%20GUIDA.pdf Cfr. OMS, *ICF. Classificazione Internazionale Del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento, 2001.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.145-162

possa rispondere alle sollecitazioni proposte attraverso canali e modalità espressive differenti (Tabella n. 1).

Tabella n. 1 - Linee guida *Universal Design for Learning* versione 3.0.

Progettare molteplici mezzi di coinvolgimento per favorire la motivazione	Opzioni di progettazione per *accogliere interessi e identità*
	Opzioni di progettazione per *sostenere sforzo e persistenza*
	Opzioni di progettazione per la *capacità emotiva*
Progettare molteplici mezzi di rappresentazione mettendo a disposizione una varietà di modalità e linguaggi per acquisire nuove conoscenze	Opzioni di progettazione per la *percezione*
	Opzioni di progettazione per la *lingua e i simboli*
	Opzioni di progettazione per la *costruzione della conoscenza*
Progettare molteplici mezzi di azione ed espressione di modo che ciascuno abbia la possibilità di utilizzare i canali espressivi più consoni in risposta a sollecitazioni multiformi	Opzioni di progettazione per l'*interazione*
	Opzioni di progettazione per l'*espressione e la comunicazione*
	Opzioni di progettazione per lo *sviluppo delle strategie*

L'obiettivo di tale approccio è quello di «promuovere l'*agency* dello studente affinché sia propositiva e riflessiva, piena di risorse e autentica, strategica e orientata all'azione»[5]; in questa direzione, come evidenziato da Ianes, l'UDL colloca al centro delle proprie

> strategie di design didattico la pluralità dei materiali e delle modalità di apprendimento. Una pluralità [...] ottenuta anche con l'aggiunta di caratteristiche percettive/modalità operative-espressive/affettivo-motivazionali che sono essenziali per alcuni e utili per tutti[6].

Alla luce di tali considerazioni, appare necessario progettare percorsi ed esperienze di apprendimento che, attraverso la diversificazione delle opzioni proposte, consentano agli alunni di costruire il proprio percorso nei modi più consoni alle proprie

[5] CAST, *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0.*, 2024. https://udlguidelines.cast.org

[6] Ianes D., *UDL: una strategia fondamentale per l'inclusione*, in Savia G., (a cura di), *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2016, p. 9.

caratteristiche, «rispettando i loro tempi di apprendimento, le loro diverse intelligenze, i loro diversi stili cognitivi, le loro diverse competenze»[7].

Se da un lato numerose pratiche educative mostrano una crescente attenzione verso un habitus inclusivo ispirato ai principi dell'UDL, dall'altro risulta meno diffusa una consapevolezza sistematica del ruolo che strumenti e artefatti didattici svolgono come mediatori dell'apprendimento.

Gli artefatti, infatti, non sono meri supporti materiali, ma dispositivi culturali che contribuiscono alla costruzione di significati e concetti, anche complessi, come quelli afferenti alle discipline scientifiche e matematiche. Affinché le potenzialità didattiche di un artefatto possano essere effettivamente messe a disposizione di tutti, è necessario che esso sia progettato tenendo conto della pluralità delle condizioni che caratterizzano le classi e le sezioni, e che risulti pertanto accessibile e flessibile. Tuttavia, non sempre gli strumenti disponibili sul mercato rispondono a tali requisiti, rendendo necessario un intervento di adattamento o riprogettazione da parte dei docenti.

In questo senso, la pratica della riprogettazione degli artefatti didattici, particolarmente diffusa tra gli insegnanti di sostegno[8] ma sempre più rilevante nella didattica ordinaria, rappresenta una strategia per garantire la personalizzazione e l'accessibilità degli interventi educativi, pur nei limiti di tempo, costi e risorse che caratterizzano le istituzioni scolastiche.

Affinché tali interventi risultino sostenibili, essi devono orientarsi verso soluzioni flessibili, capaci di prevedere «oggetti che possono essere usati in molti modi, con alunni diversi o con varie modalità e obiettivi»[9].

Il percorso educativo-didattico che segue prende avvio dall'analisi di un artefatto ideato per facilitare la costruzione di concetti matematici e documenta un processo di riprogettazione accessibile, volto ad ampliarne le possibilità di utilizzo in contesti differenti della scuola primaria e dell'infanzia.

In questa prospettiva, come preliminare punto di avvio alcuni quesiti hanno orientato la progettazione e la successiva riprogettazione dell'artefatto: in che misura lo strumento supporta gli allievi nella comprensione e nell'esplicitazione degli attributi dei blocchi logici? L'utilizzo dell'artefatto risulta effettivamente funzionale nel veicolare i processi cognitivi sottesi all'apprendimento matematico a tutti i bambini, indipendentemente dalle loro caratteristiche e modalità di accesso alle informazioni?

La riflessione è guidata dalla *Teoria della Mediazione Semiotica* di Maria G. Bartolini Bussi e Maria Alessandra Mariotti, che in una prospettiva vygotskijana attribuisce agli artefatti un ruolo centrale come strumenti «utilizzati intenzionalmente dall'insegnante per mediare un contenuto matematico attraverso un intervento didattico pianificato intenzionalmente»[10].

---

[7] Cottini L., (a cura di), *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*, Giunti Edu, Firenze, 2019, p. 29.

[8] Fogarolo F., Munaro C., *Fare inclusione. Strumenti didattici autocostruiti per attività educative e di sostegno*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2014.

[9] Ivi, p. 12.

[10] Bartolini Bussi M. G., Mariotti M. A., *Mediazione semiotica nella didattica della matematica: artefatti e segni nella tradizione di Vygotskij, L'insegnamento della Matematica e delle Scienze integrate*, Vol. 32 A-B n. 3, 2009, pp. 270-294.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.145-162

L'obiettivo del lavoro è stato dunque quello di ampliare le possibilità di utilizzo dello strumento, attivando molteplici canali di accesso ai contenuti e predisponendo un ambiente di apprendimento di tipo laboratoriale, capace di coinvolgere alunni con differenti bisogni educativi. In un'ottica inclusiva, tale scelta progettuale ha inteso favorire la partecipazione attiva di tutti, valorizzando la diversità dei profili cognitivi e sensoriali come risorsa per l'apprendimento.

2. Un'esperienza di riprogettazione accessibile di artefatti didattici

La *lavagna multifunzionale con blocchi logici multisensoriali*[11] (Figure nn. 1a e 1b) è un artefatto didattico autoprodotto esito di un processo di riprogettazione accessibile che prende avvio dall'analisi critica dello strumento "Blocchi Logici Maxi" del *Metodo Analogico* ideato da Camillo Bortolato[12].

A partire da tale analisi, sono state individuate alcune criticità in termini di accessibilità e flessibilità d'uso, che hanno orientato una serie di interventi progettuali volti ad ampliare le possibilità di fruizione dello strumento in presenza di bambini e bambine con differenti profili di funzionamento, comprese fragilità e disabilità motorie e sensoriali, fin dalla scuola dell'infanzia.

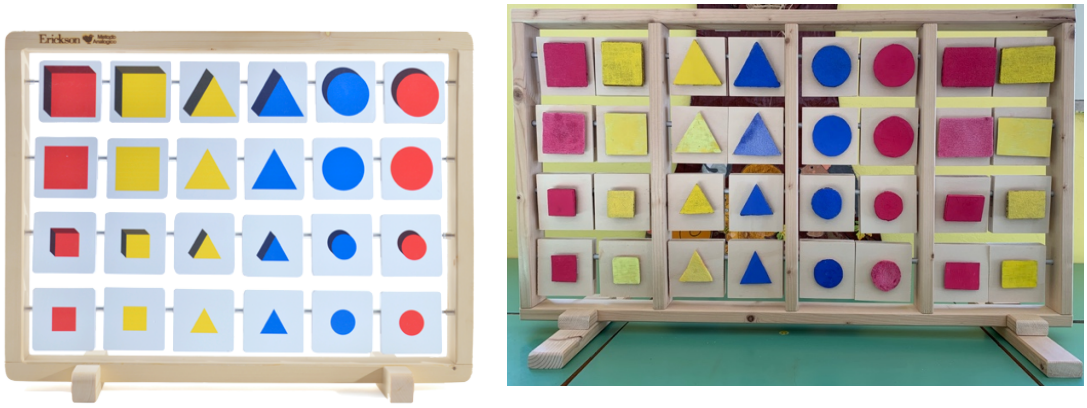


Figure nn. 1a e 1b - Strumenti a confronto: 1a. Maxi strumento blocchi logici del Metodo Analogico del maestro Camillo Bortolato; 1b. Lavagna multisensoriale con blocchi logici multisensoriali.

[11] L'artefatto ha ricevuto il secondo premio al Concorso "Officina Inclusione" in occasione della dodicesima edizione del convegno *La Qualità dell'inclusione scolastica e sociale* del Centro Studi Erickson.

[12] Camillo Bortolato, insegnante di scuola primaria, è ideatore del Metodo Analogico che comprende una serie di strumenti e materiali per l'apprendimento dell'italiano e della matematica nella scuola dell'infanzia e primaria. Il "maxi-strumento Blocchi Logici", uno tra i primi artefatti da lui proposti, è uno strumento di classe diretto allo sviluppo del linguaggio e dell'attenzione, nonché all'acquisizione del meccanismo delle classificazioni gerarchizzate. Può essere considerato la versione reale dello strumento digitale proposto nella web app *Strumenti digitali per numeri e calcolo mentale*, edito dalla Erickson. https://www.erickson.it/it/web-app-strumenti-digitali-per-numeri-e-calcolo-mentale.

L'artefatto riprogettato si configura come una lavagna in legno composta da tessere mobili disposte su quattro righe e otto colonne; ciascuna tessera è ruotabile e consente modalità di interazione differenziate, favorendo un'esplorazione attiva degli attributi degli oggetti matematici. La possibilità di intervenire fisicamente sullo strumento, attraverso gesti semplici e modulabili, risponde all'esigenza di garantire un accesso diretto ai contenuti anche in presenza di limitazioni motorie, oltre a sostenere processi di apprendimento basati sull'azione e sulla manipolazione.

Per valorizzare pienamente le potenzialità educative dell'artefatto, sono state introdotte alcune modifiche rispetto al modello disponibile in commercio, orientate a rimuovere le barriere individuate in fase di analisi (Figura n. 1b). Tali interventi non si configurano come semplici adattamenti funzionali, ma come scelte progettuali intenzionali, coerenti con i principi dell'Universal Design for Learning e finalizzate ad attivare molteplici canali di accesso alle informazioni.

In primo luogo, è stato reinserito il rettangolo, assente nello strumento "Blocchi Logici Maxi", portando il numero complessivo dei pezzi a trentadue. Sebbene la riduzione del set originario dei blocchi logici di Dienes consenta una maggiore portabilità dello strumento, essa comporta una limitazione delle conoscenze proposte, in quanto priva i bambini della possibilità di esplorare in modo sistematico l'insieme delle principali figure geometriche. Il reinserimento del rettangolo, pertanto, ha consentito di restituire una visione più completa e coerente delle relazioni tra le forme, in linea con una concezione globale dell'apprendimento matematico.

Un ulteriore intervento ha riguardato il ripristino della tridimensionalità dei blocchi logici, mantenendone inalterate le caratteristiche formali. La possibilità di manipolare oggetti tridimensionali si è rivelata funzionale non solo per bambini con disabilità sensoriali, ma per tutti gli alunni, favorendo un approccio più intuitivo e interattivo ai concetti geometrici. In particolare, la percezione diretta dello spessore, spesso complessa da comprendere nella transizione tra scuola dell'infanzia e primaria, è risultata facilitata dall'esperienza corporea e sensoriale offerta dalla manipolazione.

Al fine di ampliare ulteriormente l'accessibilità dell'esperienza didattica, agli attributi tradizionalmente associati ai blocchi logici (forma, colore, dimensione e spessore) sono stati affiancati ulteriori attributi sensoriali, quali la consistenza, la temperatura, le qualità olfattive e sonore.

L'introduzione di tali caratteristiche ha consentito di incrementare le possibilità di discriminazione e classificazione, rendendo possibile il ricorso a diversi canali sensoriali – vista, tatto, olfatto e udito – per la costruzione dei concetti matematici. In questo modo, l'artefatto ha assunto una connotazione esplicitamente multisensoriale, coerente con l'obiettivo di garantire a ciascun bambino modalità di accesso differenziate ai contenuti. Ulteriori accorgimenti progettuali hanno riguardato la flessibilità d'uso dello strumento. L'introduzione del velcro per il fissaggio e il distacco delle tessere ha permesso di utilizzare i blocchi logici sia sulla lavagna sia su supporti alternativi, facilitando l'accesso ai materiali anche in presenza di ridotte capacità motorie (Figura n. 2).

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.145-162

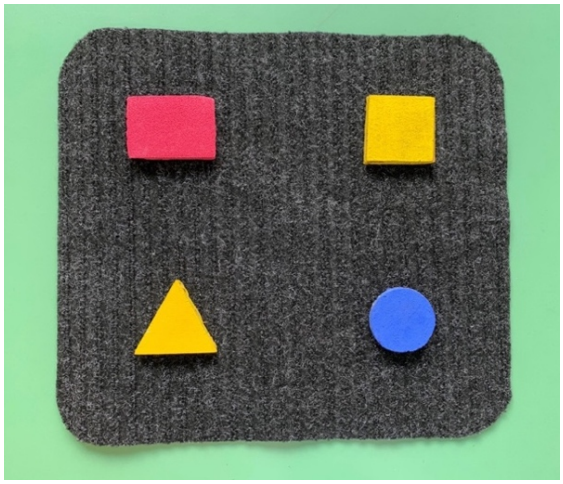


Figura n. 2 - Utilizzo di supporti antisdrucciolo per facilitare l'accesso ai blocchi logici ad alunni con disabilità motoria.

Tale scelta ha inoltre ampliato le possibilità di riutilizzo dello strumento, consentendo la creazione di nuovi set di figure o simboli impiegabili in differenti itinerari di apprendimento e favorendo l'integrazione tra diversi ambiti disciplinari, in particolare nell'ottica delle STEAM.

Infine, l'inserimento di divisori mobili ha consentito di predisporre lo strumento a modalità di lavoro differenziate, sia individuali sia collaborative.

Questa caratteristica ha reso possibile la proposta di attività su insiemi, seriazioni, associazioni e localizzazione spaziale, ma anche di giochi cooperativi e di esercitazioni linguistiche, come l'avvio alla segmentazione sillabica e alla composizione delle prime parole (Figura n. 3). La versatilità dello strumento ha così favorito la progettazione di esperienze di apprendimento condivise, adattabili a contesti e obiettivi diversi.



Figura n. 3 - Utilizzo dei divisori per giocare con le sillabe e comporre le prime parole.

Per la realizzazione dell'artefatto sono stati impiegati materiali di facile reperibilità e a basso costo (Figura n. 4), in parte provenienti da recupero, con l'obiettivo di garantire sostenibilità e replicabilità in contesti scolastici differenti.



Figura n. 4 - Materiali utilizzati per la realizzazione della lavagna multifunzionale con blocchi logici multisensoriali.

I *blocchi logici* sono stati costruiti riproducendo quattro figure geometriche (quadrato, triangolo, cerchio e rettangolo) in tre colori (rosso, giallo e blu), in due dimensioni e due spessori.

Per rendere percepibile la differenza tra blocchi spessi e sottili sono state utilizzate basi con grammature e supporti differenti, ricorrendo al cartone per i blocchi più spessi e al cartoncino per quelli sottili.

Per introdurre qualità tattili differenziate sono stati impiegati materiali con texture eterogenee, tra cui carta abrasiva per legno, tessuto pile, legno (spessore 5 mm), cartoncino (150 g), sughero (spessore 3 mm) e foglio di alluminio (spessore 1 mm).

Al fine di potenziare l'accesso olfattivo, alcuni blocchi sono stati associati a essenze con profumazioni differenti (ad esempio limone e fragola), così da rendere disponibile un'ulteriore modalità di discriminazione e classificazione.

Le componenti sonore (Figura n. 5), collocate sul retro delle tessere, sono state realizzate mediante piccoli contenitori cilindrici riempiti con materiali diversi (ad esempio riso e piccoli sonagli), in modo che la rotazione delle tessere e la manipolazione producessero effetti uditivi distinti.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.145-162

Tale accorgimento ha consentito di integrare anche il canale uditivo nelle attività, rafforzando la dimensione multisensoriale dell'artefatto e ampliando le possibilità di accesso ai contenuti per bambini e bambine con differenti profili sensoriali.

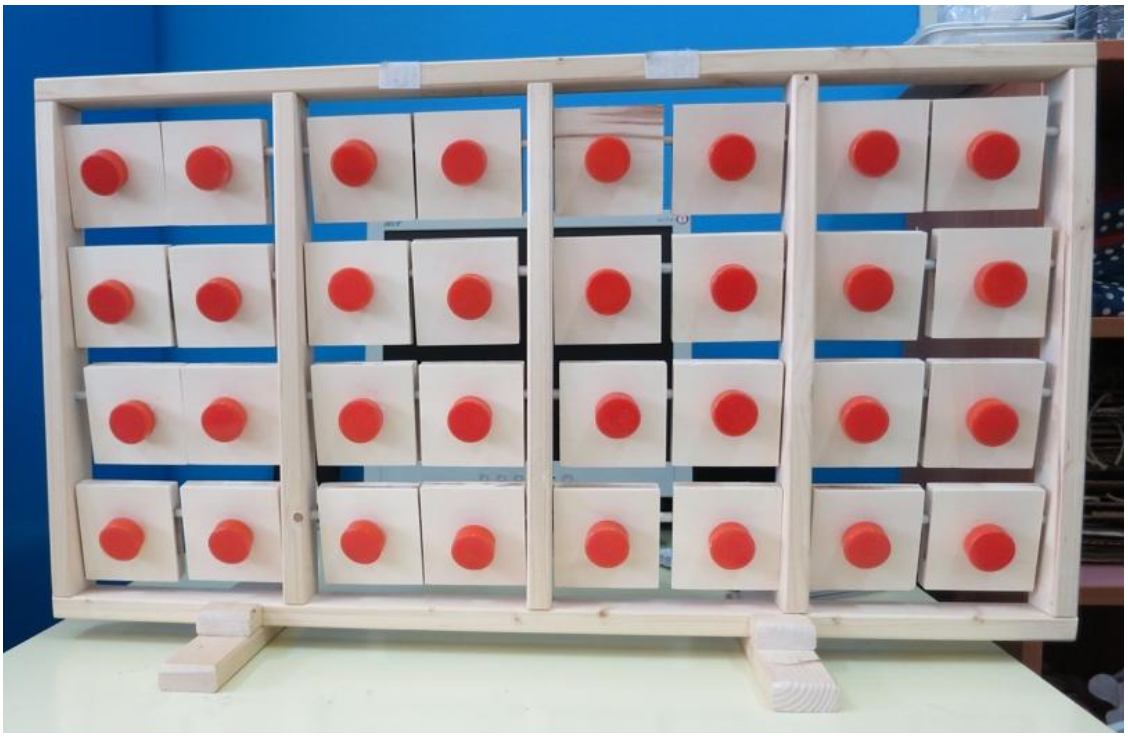


Figura n. 5 - Le scatole sonore, con all'interno sonagli o riso,
producono suoni diversi ogni volta che le tessere vengono capovolte.

3. Co-progettazione e utilizzo dell'artefatto alla scuola primaria

Nel corso del primo anno della scuola primaria, l'utilizzo dell'artefatto ha consentito di ampliare le possibilità di classificazione degli oggetti matematici, grazie alla presenza di una maggiore varietà di attributi rispetto ai blocchi logici tradizionali. Lo strumento ha inoltre favorito una riflessione sul rapporto tra solido e rappresentazione piana e, più in generale, ha supportato l'apprendimento di contenuti afferenti a diversi ambiti disciplinari. L'artefatto è stato infatti impiegato non solo in matematica, ma anche in attività di italiano, lingua inglese, geografia, scienze ed educazione motoria, promuovendo un approccio olistico alla conoscenza.

Tra le esperienze più significative si colloca il laboratorio *Costruiamo i blocchi logici*, nel quale bambini e bambine sono stati coinvolti attivamente in un processo di co-progettazione dell'artefatto. In questa esperienza, gli alunni e le alunne hanno assunto il ruolo di co-costruttori dello strumento, partecipando alla definizione dei criteri di realizzazione e alla scelta dei materiali, in un contesto di apprendimento collaborativo e riflessivo.

L'attività è stata avviata a partire da una situazione problematica autentica, configurata come compito di realtà: la realizzazione di un set di blocchi logici da donare all'insegnante di matematica temporaneamente assente. Tale cornice narrativa ha favorito il coinvolgimento emotivo e motivazionale del gruppo classe, creando le condizioni per un'esplorazione significativa dello strumento.

La fase iniziale del laboratorio è stata orientata dall'utilizzo di una "buona domanda", secondo la prospettiva proposta da Maria G. Bartolini Bussi[13], volta a stimolare l'osservazione e l'analisi dell'artefatto nella sua dimensione materiale: *Come sono fatti?* A partire da questo interrogativo, bambini e bambine sono stati invitati a esplorare i blocchi logici attraverso l'osservazione e la manipolazione, individuandone progressivamente gli attributi distintivi (ad esempio forma, dimensione, spessore), e formulando ipotesi sulla scelta dei materiali più idonei alla loro realizzazione (Figura n. 6).



Figura n. 6 - Prima fase della realizzazione dell'artefatto con il coinvolgimento attivo degli alunni ai quali è stato dato il compito di definire gli attributi dei blocchi e la scelta dei materiali.

Successivamente, l'attenzione si è spostata sulle modalità di rappresentazione delle figure geometriche. Il confronto collettivo ha condotto all'individuazione di oggetti di uso quotidiano presenti in classe come strumenti per tracciare i contorni delle forme, avviando una riflessione sulle relazioni tra oggetti tridimensionali e figure piane (Figure nn. 7a e 7b). Attraverso la raccolta, l'osservazione e il confronto degli oggetti selezionati, il gruppo classe ha potuto approfondire le modalità di trasposizione

[13] Bartolini Bussi M. G., Rilei P., Botti F., (a cura di), *Matematica 0-6. Un approccio culturale*, UTET Università, Novara, 2019.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.145-162

bidimensionale dei solidi, sviluppando una maggiore consapevolezza delle loro caratteristiche geometriche.




Figure nn. 7a e 7b - Seconda fase. I bambini sono stati invitati a riflettere sulle possibili modalità di realizzazione delle diverse figure geometriche.

Il lavoro di gruppo ha progressivamente condotto a una riflessione condivisa sulla struttura dei solidi e sul loro sviluppo sul piano (Figura n. 8). L'osservazione dello sviluppo di alcuni poliedri, come il cubo e il tetraedro, ha permesso di evidenziare la composizione dei solidi in facce piane, facilitando la comprensione delle relazioni tra spazio tridimensionale e rappresentazione bidimensionale.

Tali attività hanno sostenuto la costruzione dei concetti attraverso l'azione e la manipolazione, favorendo il passaggio dallo sviluppo piano alla ricomposizione del solido.



Figura n. 8 - Terza fase. I bambini sono stimolati a riflettere sullo sviluppo dei solidi in un piano.

Nelle fasi successive, bambini e bambine sono stati coinvolti nella realizzazione concreta delle figure geometriche su materiali differenti e nella loro rifinitura mediante l'uso di colori e velcro (Figure nn. 9a e 9b). L'attività laboratoriale, caratterizzata da un elevato grado di partecipazione, ha favorito il piacere della scoperta e della sperimentazione, rendendo l'esperienza altamente motivante per tutti. La possibilità di manipolare materiali eterogenei, di esplorare texture e colori diversi e di collaborare nella costruzione dello strumento ha consentito di coinvolgere l'intero gruppo classe, valorizzando le diverse modalità di partecipazione.





Figure nn. 9a e 9b - Quarta fase. Tutti gli alunni sono coinvolti alla realizzazione dei blocchi logici.

Al termine della fase di costruzione, i blocchi logici realizzati sono stati presentati insieme alla lavagna multifunzionale, che è divenuta oggetto di una nuova esplorazione guidata. Anche in questo caso, il dialogo è stato orientato da alcune "buone domande"[14] – come, *Che cos'è?* e *Che cosa fa?* – finalizzate rispettivamente a favorire la descrizione dello strumento alla luce delle esperienze pregresse e a mettere in evidenza le sue funzioni e potenzialità d'uso. Tali interrogativi hanno facilitato l'emergere di differenti schemi di utilizzo e hanno sostenuto la riflessione metacognitiva sui processi attivati.

Attraverso l'uso dell'artefatto è stato possibile proporre attività di classificazione e riconoscimento degli attributi dei blocchi, anche in condizioni di parziale deprivazione visiva, facendo ricorso a canali sensoriali differenti.

Tra le attività maggiormente apprezzate da bambini e bambine si colloca *La caccia al tesoro* (Figura n. 10a), un gioco strutturato per sostenere lo sviluppo del pensiero deduttivo.

L'attività ha previsto il lavoro in coppia, con un partecipante posizionato dietro la lavagna e l'altro di fronte, chiamato a individuare una figura target sulla base delle indicazioni fornite dal compagno o dalla compagna attraverso la descrizione degli attributi.

L'introduzione progressiva della negazione e di connettivi logici ha consentito di rafforzare le competenze di discriminazione e di argomentazione.

[14] *Ibidem*.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.145-162

Ulteriori proposte hanno previsto l'integrazione tra matematica ed educazione motoria, attraverso attività svolte in palestra volte a sperimentare i concetti geometrici con il corpo. Nel gioco *Io sono cerchio!* (Figura n. 10b), bambini e bambine, organizzati in piccoli gruppi, sono stati invitati a rappresentare le figure geometriche nello spazio mediante il movimento e la collaborazione, esplorando posizioni, orientamenti e spostamenti senza alterare la forma costruita.

Tali esperienze hanno favorito un apprendimento corporeo e situato, rafforzando la comprensione dei concetti attraverso l'azione condivisa.





Figure nn. 10a e 10b - alcune delle attività realizzate con la lavagna multifunzionale: *La caccia al tesoro* per identificare la figura target in una serie seguendo le indicazioni dei compagni; *Io sono cerchio!* un gioco di gruppo per sperimentare la matematica con tutto il corpo.

Infine, mediante l'impiego di un kit specifico per l'area linguistica, la lavagna multifunzionale si è rivelata utile anche all'avvio alla segmentazione sillabica e alla composizione delle prime parole. Attività ludiche come il *Gioco dei mimi* hanno sostenuto le prime esperienze di conversione grafema-fonema e di lettura, mantenendo una forte componente ludica e inclusiva. La presenza dei divisori ha facilitato la ricomposizione delle parole, rendendo l'attività accessibile e motivante per l'intero gruppo classe.

4. Utilizzo dell'artefatto alla scuola dell'infanzia

Nelle esperienze condotte nella scuola dell'infanzia, l'utilizzo dell'artefatto è stato integrato con uno *sfondo integratore*, inteso come dispositivo narrativo e simbolico «capace di dare coerenza e pertinenza al progetto didattico»[15]. Tale scelta ha risposto all'esigenza di sostenere la motivazione e la partecipazione di bambini e bambine,

[15] Folci I., *Differenziazione didattica e sfondo inclusivo nei servizi 0-6. Una opportunità di progettazione attenta ai bisogni dei bambini* in D'Alonzo L., Giaconi C., Zurru A. L., *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive innovative*, Franco Angeli, Milano, 2023, p. 103.

favorendo la comprensione di contenuti anche complessi attraverso una dimensione narrativa condivisa e progressiva.

Lo sfondo integratore è stato costruito attorno alla figura di *Rocco Multiblocco*, personaggio fantastico che, pur presentando uno schema corporeo di tipo umano, incorpora simbolicamente tutti gli attributi presenti nei blocchi logici multisensoriali (Figura n. 11). Attraverso una storia strutturata in episodi successivi, il personaggio diventa mediatore tra l'esperienza sensoriale e la costruzione dei concetti, facilitando l'esplorazione degli attributi e il loro progressivo riconoscimento.



Figura n. 11 - Utilizzo di uno sfondo integratore: *Le avventure di Rocco Multiblocco e Pina la Stellina.*

La narrazione è stata organizzata secondo alcuni elementi tipici della fiaba, facendo riferimento allo "Schema di Propp"[16].

Nel racconto, il protagonista incontra un aiutante e intraprende un viaggio che lo conduce a superare una serie di prove, ciascuna delle quali è finalizzata alla scoperta e alla sperimentazione di specifiche caratteristiche degli oggetti matematici.

Tale struttura ha consentito di introdurre in modo graduale e significativo i diversi attributi dei blocchi logici, sostenendo la comprensione attraverso la ripetizione e la variazione delle situazioni proposte.

Il percorso narrativo ha offerto, inoltre, l'occasione per affrontare, in forma simbolica e accessibile, temi educativi di ampio respiro, quali l'accoglienza, la diversità e

[16] Propp V., *Morfologia della Fiaba*, Einaudi, Torino, 1966.

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.145-162

la ricerca di elementi in comune tra soggetti differenti. In particolare, la conclusione del racconto, che conduce il protagonista a riconoscere il valore della differenza, ha introdotto implicitamente i concetti di insieme e di intersezione tra insiemi, favorendo una prima familiarizzazione con tali idee matematiche in una prospettiva esperienziale.

I diversi episodi narrativi sono stati progettati traendo ispirazione dalla tradizione della letteratura per l'infanzia, sia classica sia contemporanea, facendo riferimento a opere e autori capaci di coniugare dimensione immaginativa e valore simbolico. In questo quadro, ogni racconto ha rappresentato l'occasione per introdurre e approfondire uno specifico attributo dei blocchi logici, favorendone l'esplorazione attraverso una mediazione narrativa coerente con l'esperienza sensoriale proposta.

Per sostenere l'attenzione e facilitare la comunicazione con bambini e bambine, la narrazione è stata accompagnata dall'utilizzo di burattini e, nelle fasi iniziali, da un piccolo teatrino per la drammatizzazione degli episodi. Questi strumenti hanno contribuito a creare un contesto relazionale favorevole all'ascolto e alla partecipazione attiva, rafforzando il coinvolgimento emotivo e cognitivo del gruppo.

A ciascun episodio narrativo ha fatto seguito una fase laboratoriale di esplorazione sensoriale mediante l'utilizzo della lavagna multifunzionale (Figure nn. 12a, 12b e 12c). L'artefatto è stato impiegato in modalità differenti, coerenti con l'attributo introdotto dalla storia, consentendo a bambini e bambine di sperimentare direttamente le qualità tattili, uditive e olfattive dei blocchi. Tale alternanza tra narrazione ed esperienza ha favorito l'integrazione tra dimensione simbolica e manipolativa, sostenendo la costruzione dei concetti attraverso l'azione.

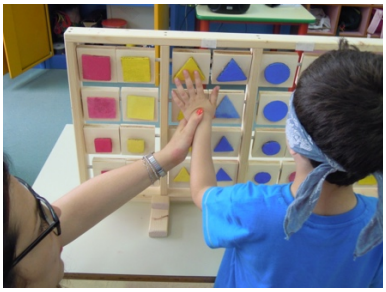




Fig. nn. 12a, 12b, 12c - Esplorazione sensoriale: potenziamento della percezione tattile, uditiva e olfattiva.

Tra le attività proposte si colloca *La tombola delle forme*, realizzata attraverso l'associazione della lavagna multifunzionale a cartelle appositamente costruite (Figura n. 13). Il gioco ha consentito di coinvolgere simultaneamente più canali sensoriali – in particolare vista, tatto e olfatto – per l'individuazione e il riconoscimento delle figure, assumendo una funzione di rinforzo e consolidamento degli apprendimenti.

L'attività è stata strutturata su livelli di difficoltà progressivi, modulati in base alle competenze emergenti del gruppo.



Figura n. 13 - Una cartella della Tombola delle Forme.

Nella versione introduttiva, le tessere della lavagna venivano esplorate una alla volta, accompagnando l'estrazione con la verbalizzazione delle caratteristiche principali della figura. In una fase successiva, la descrizione degli attributi avveniva senza rendere immediatamente visibile la tessera, favorendo la comprensione e la capacità di anticipazione.

Ulteriori varianti hanno previsto l'utilizzo di domande guida e facilitatori per sostenere l'autocorrezione, promuovendo processi di riflessione e verbalizzazione.

Al termine del gioco, ai bambini e alle bambine veniva richiesto di descrivere le figure presenti sulla propria cartella, verificandone la corrispondenza con quelle estratte. Questa fase conclusiva ha favorito la rielaborazione dell'esperienza e il consolidamento delle conoscenze acquisite, valorizzando l'uso di linguaggi diversi – verbali, gestuali e simbolici – come strumenti di mediazione e di condivisione.

Conclusioni

La lavagna multifunzionale con blocchi logici multisensoriali si configura come un supporto didattico intuitivo e flessibile, che non richiede istruzioni complesse per il suo utilizzo e consente di modulare le azioni e le interazioni in funzione delle specifiche potenzialità di bambini e bambine. La semplicità dei gesti richiesti e la possibilità di adattare le modalità di utilizzo rendono l'artefatto accessibile a tutti, favorendo una partecipazione attiva e significativa alle attività proposte.

Uno degli aspetti maggiormente rilevanti emersi dall'esperienza riguarda la versatilità dello strumento. Le modifiche introdotte hanno infatti ampliato in modo significativo le possibilità di impiego dell'artefatto, consentendo la progettazione di giochi e attività diversificate in ambiti disciplinari differenti. In questa prospettiva, la lavagna multifunzionale si è rivelata un dispositivo capace di sostenere un approccio

ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.145-162

integrato agli apprendimenti, in linea con una visione inclusiva e trasversale della didattica.

La presenza di elementi multisensoriali ha offerto importanti opportunità di apprendimento e di partecipazione, favorendo l'attivazione di canali sensoriali differenti e sostenendo modalità di accesso plurime ai contenuti. In particolare, per bambini e bambine con disabilità sensoriali, tali scelte progettuali hanno rappresentato un'opportunità di compensazione e potenziamento attraverso i sensi vicarianti.

Al tempo stesso, l'esperienza ha costituito un'occasione di crescita per l'intero gruppo, che ha potuto sperimentare attività in condizioni di parziale deprivazione sensoriale, sviluppando maggiore consapevolezza ed empatia.

Al di là delle caratteristiche dell'artefatto, emerge con chiarezza il ruolo centrale dell'insegnante come mediatore e progettista dell'esperienza educativa. È infatti la competenza professionale del docente a rendere possibile un utilizzo intenzionale dello strumento, capace di modulare le proposte, adattarle ai contesti e introdurre modifiche in itinere per rimuovere eventuali barriere e potenziare l'apprendimento di tutti. In questa direzione, la riprogettazione degli artefatti didattici può essere letta come una pratica riflessiva e generativa, coerente con i principi dell'*Universal Design for Learning*.

In conclusione, l'esperienza descritta intende offrire un contributo alla riflessione pedagogica sugli artefatti didattici accessibili come dispositivi di mediazione culturale, capaci di sostenere percorsi di apprendimento inclusivi fin dai primi anni di scolarità. La progettazione intenzionale di ambienti e strumenti flessibili, aperti a molteplici modalità di accesso e di espressione, rappresenta una direzione promettente per una scuola attenta alla diversità come risorsa e orientata alla partecipazione di tutti.

Riferimenti bibliografici

Bartolini Bussi M. G., *Matematica. I numeri e lo spazio*, Edizioni Junior, Parma, 2008.

Bartolini Bussi, M.G., Mariotti, M.A., *Mediazione semiotica nella didattica della matematica: artefatti e segni nella tradizione di Vygotskij, L'Insegnamento della Matematica e delle Scienze Integrate*, 32, 269-294. 2009.

Bartolini Bussi M. G., Rilei P., Botti F. (a cura di), *Matematica 0-6. Un approccio culturale*, UTET Università, Novara, 2019.

Caldin R., Polato E., *Touching, knowing, representing. From touch to tactile images: the thinking of Montessori, Munari, Romagnoli, Ceppi*, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 93-102, 2023.

CAST, *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0.* https://udlguidelines.cast.org

Cottini L. (a cura di), *Universal design for learning e curricolo inclusivo*, Firenze, Giunti Edu, 2019.

D'Alonzo L., Giaconi C., Zurru A. L., *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive innovative*, Franco Angeli, Milano, 2023.

D'Alonzo L., Giaconi C., Zurru A. L., *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive metodologiche*, Franco Angeli, Milano, 2023.
Edwards C., Gandini L., Forman G., *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior, Parma 2014.
Fogarolo F., Munaro C., *Fare inclusione. Strumenti didattici autocostruiti per attività educative e di sostegno*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2014.
Ianes D., *La speciale normalità: Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni Educativi speciali*, Trento, Erickson, 2006.
Lucangeli D., Molin A., Poli S., *L'Intelligenza numerica. Abilità cognitive e metacognitive nella costruzione della conoscenza numerica dai 3 ai 6 anni*, Trento, Edizioni Erickson, 2003.
Lucangeli D., Molin A., Poli S., *Intelligenza numerica nella prima infanzia. Attività per stimolare le potenzialità numeriche: dalla quantità alla numerosità*, Trento, Edizioni Erickson, 2013.
Mangiatordi A., *Costruire inclusione. Progettazione Universale e risorse digitali per la didattica*, Milano, Edizioni Angelo Guerini e Associati, 2018.
Munari B., *I laboratori tattili*, Bologna, Zanichelli, 1985.
Propp V., *Morfologia della Fiaba*, Einaudi, Torino, 1966.
Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF. International Classification of Functioning, Disability and Health*, World Health Organization, Erickson, Trento, 2001.
Restelli B., *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*, Franco Angeli, Milano, 2002.
Rodari G., *La Grammatica della fantasia*, Einaudi Editore, Trieste, 1973.
Romagnoli A., *Ragazzi ciechi*, Armando, Roma 2002.
Rose D.H., Meyer A., *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning, Association for Supervision and Curriculum Development*, Alexandria, 2002.
Savia G., *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Trento, Edizioni Erickson, 2016.
Weyland B., *Didattica sensoriale. Oggetti e materiali tra educazione e design*, Edizioni Guerini e Associati, 2017.

RECENSIONI

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.165-166

RECENSIONE



M. Bozzano, G. Cappelli, M. Vasta, *Whither education? The long shadow of pre-unification school systems into Italy's Liberal Age (1861-1911)*, The Journal of Economic History, 2024, 84 (1) pp. 149-190

Il rapporto fra istruzione e sviluppo è un rapporto inscindibile soprattutto a partire dal XIX secolo; lo dimostrano infatti il cambio di modi di produzione dovuti alle rivoluzioni industriali e alle generali nuove scoperte, basti pensare all'influsso avuto dalla chimica nello sviluppo delle rese agricole.
Il lavoro di Bozzano, Cappelli e Vasta va a ricostruire come l'eredità dei sistemi scolastici preunitari abbiano influenzato il tasso di alfabetizzazione dell'Italia unita nei primi cinquant'anni di vita unitaria (1861-1911).

Questo lavoro mette in evidenza come l'Italia dei primi cinquant'anni risentisse ancora delle eredità del sistema preunitario e delle sue discrasie e come le prime norme, ovvero l'estensione della Casati del 1859 a tutte le nuove acquisizioni territoriali, e la Legge Coppino del 1877 in cui assieme all'aumento dell'obbligo si iniziava timidamente a introdurre sanzioni per chi lo disattendesse, non siano state sufficienti a mutare la situazione ereditata dalla prima parte del secolo; l'erezione delle scuole e la loro gestione era infatti ancora totalmente affidata ai comuni senza alcun elemento di perequazione da parte dello stato centrale volto a ridurre il divario.

Il lavoro fa emergere come al netto di un maggiore avanzamento di quella che è l'istruzione di massa nel Piemonte e nella Lombardia negli anni pre e post-unitari vi si accompagni un minore tasso di alfabetizzazione nel centro e nel sud correlato ad una minore spesa appunto per persona in età scolare. È però interessante notare come al contempo l'istruzione nel Mezzogiorno sia invece contraddistinta da classi meno numerose rispetto a quelle del Nord Ovest e che la spesa per studente sia invece molto più alta, segno questo probabilmente di due approcci completamente diversi all'istruzione: da un lato il nord concentrato sin da subito alla forte riduzione dell'analfabetismo sia maschile che femminile, dall'altro le aree del centro e del sud che

perseguono una politica di maggior formazione delle élite andando quindi a preferire classi piccole ove istruire maggiormente una parte ridotta della popolazione prevalentemente di sesso maschile.

È infine da segnalare come il Veneto rappresenti un'eccezione in questa dicotomia nord sud: pur essendo un territorio del Nord si contraddistingue infatti come una regione con un trend non in linea con le regioni vicine che per alcuni aspetti può essere assimilato al centro e al sud, segno probabilmente di ragionamenti diversi di carattere politico ed economico, dovuti alla presenza di un'economia ancora quasi esclusivamente agricola e quindi che non necessitava investimenti in istruzione o quantomeno indica che questo fosse il ragionamento della classe dirigente locale alla quale, fino al 1911, era demandata l'organizzazione e la gestione dell'istruzione elementare.

Concludendo, il lavoro di Bozzano-Cappelli-Vasta restituisce un quadro di quelli che sono stati gli sviluppi dell'istruzione elementare nel primo cinquantennio di vita unitaria dell'Italia e aprono ad interessanti sviluppi per studi futuri che vadano ad approfondire come da un lato i fattori di convergenza siano aumentati dopo il 1911 e come, nello stesso periodo, sia cambiato negli altri ordini di scuola il rapporto in correlazione con l'eredità degli stati pre-unitari.

Ismail El Gharras*

* Ismail El Gharras è dottorando all'Università di Trento in Culture D'Europa. Ambiente, spazi, storie, idee. Si è laureato all'Università di Pisa in Storia e Civiltà con una tesi dal titolo "L'intervento straordinario nel mezzogiorno e l'industria pubblica: Il caso dello stabilimento Alfa Romeo - Alfa Sud di Pomigliano D'Arco (1968-1986)" con cui ha vinto il Premio Sele D'Oro Mezzogiorno - Sezione Euromed 2025. Ha pubblicato *Un esempio di Istruzione integrata con le aziende: gli Istituti Tecnici I.R.I.* ("Nuova Secondaria") e *Integrazione europea e vincoli di bilancio: effetti sul divario regionale in Italia* ("Economia e Società regionale"). E-mail: ismail.elgharras@unitn.it

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X
DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.167-171

RECENSIONE



D. Bruni, A. Cava, M. Meo, A. Penna (Eds.), *Puralismi. Riflessioni su corpi, politiche e rappresentazioni di genere*, Mimesis, Milano-Udine, 2023, pp. 221.

Pubblicato nel 2023 per i tipi della Mimesis edizioni, *Puralismi. Riflessioni su corpi, politiche e rappresentazioni di genere* si presenta come un testo dall'impianto originale e innovativo.

Le curatrici (Domenica Bruni, Antonia Cava, Milena Meo e Assunta Penna) senza mezzi termini restituiscono fin dall'introduzione l'obiettivo del corposo volume: *dare voce, restituendo peso e valore, alla complessità della realtà dei generi, dei corpi e delle identità plurali* (p.7).

Intendere la pluralità come viatico di riflessione e riconoscerla, altresì, come nuova *epistème* implica lo scalamento di una vetta molto alta e raggiungibile mediante gli undici sentieri che costituiscono il *corpus* del testo.

Ogni saggio selezionato, ogni sentiero, è caratterizzato da un particolare campo del sapere ed investiga realtà estremamente differenti, il cui risultato finale è un percorso letterario e dell'anima da intendersi come prova tangibile di quella pluralità che caratterizza l'interdisciplinarità dei saperi.

Ambiti scientifici diversi, quindi, che, in connessione tra loro, tendono ad un principio originario: la possibilità che le diversità, soprattutto quelle scientifiche, in stretta interconnessione possano delineare un quadro di insieme omogeneo.

La molteplicità dei contributi e delle singole tematiche trattate sono connesse le une con le altre, legate a doppio filo da *tòpoi* che ne consentono una lettura agile e fluida perché evidenti sono alcuni vincoli che fungono da cerniera degli undici saggi: pluralità, narrazione, corpi.

Ma il volume non richiama solo le interconnessioni scientifiche e sociali di cui la nostra società si dovrebbe nutrire; postula, soprattutto, visioni speculative ben fondate

che hanno dimostrato quanto la pluralità sia costitutiva dell'umanità, o per meglio dire, di una nuova umanità.

Tale assunto è incontrovertibilmente asserito da Milena Meo, che supportata da *Che cos'è la politica*? di Hanna Arendt (*la politica si fonda sul dato di fatto della pluralità degli uomini*), ci ricorda che *la condizione umana è una condizione di pluralità* (p. 73); ne deriva che l'uomo *in primis*, nella sua unicità, debba essere portatore di pluralità.

Il paradigma proposto da Meo è sostenuto anche da Franca Bimbi, che richiama quel Francis Poulenc che nel 1944 mise in musica l'opera *Les mamelles de Tirésia* di Guillaume Apollinaire.

In quest'opera l'*io diviso* diviene rappresentativo di un *io* inteso come *unità* che ordina e unifica le molteplicità delle informazioni esterne ed evoca una pluralità dettata dal suo essere omosessuale e cattolico (condizione socialmente inaccettabile nel secolo scorso).

Il movimento dialettico tra unicità e pluralità si snoda, in una serie di rimandi ermeneutici, come sottolinea Assunta Penna, non solo nei principi di genere, ma anche in quelli fondanti le questioni di equa-umanità (pp. 185-200); una nuova umanità, dunque, che ha il suo *asset in una salda rete di collegamento tra i movimenti, i gruppi e i singoli che lottano contro differenti forme di discriminazione e di marginalizzazione* (p. 79).

La pluralità, d'altronde, non è questo? Non coincide con il mantenere intatto il principio di autonomia o di unicità dell'io mettendolo in connessione con gli altri?

Questo movimento, che con ritmo cadenzato va dal singolo agli altri e dagli altri al singolo, è visibile e reso noto a tutti attraverso la *narrazione*.

Una narrazione spesso sommersa, ancora più spesso osteggiata da un pensiero unico e certamente non accogliente rispetto alle diversità, alle pluralità narrate a volte attraverso le immagini. È il caso, ad esempio, della narrazione dei corpi attraverso i tatuaggi intesi come dispositivi di comunicazione di cui scrive Giuseppina Cersosimo (pp.103-116) o delle aree urbane, ricordateci da Fabio Corbisiero quando evidenzia che *i quartieri omosessuali sono luoghi di orgoglio e alterità, espressioni del diritto all'autodeterminazione* (p. 203).

Anche l'organizzazione, o meglio la ri-organizzazione delle aree urbane, dunque, entra a far parte di un impianto narrativo che ha tra i suoi principali strumenti le immagini percettibili, tale percezione si manifesta non solo attraverso i sensi ma anche mediante nuovi modi di narrare.

Questo forse il più appassionante dei sentieri da intraprendere, ovvero la necessità di condividere una molteplicità di canali comunicativi attraverso i quali esperiamo la narrazione, intesa come primo strumento di comprensione degli altri e di sé stessi. Quanto detto è sostenuto, in particolare, da Domenica Bruni che, sulle orme di Mcbride, afferma una narrazione creatrice di una rappresentazione mentale di ciò che accade in una situazione in cui siamo immersi; una narrazione capace di valutare le possibili conseguenze delle nostre azioni e di pianificare un comportamento appropriato in risposta a quella stessa circostanza (p. 153).

Si tratta, dunque, di uno strumento naturale, che connota ciascuno sin dalla nascita, o per meglio dire sin da tempi antichissimi. La narrazione per immagini, infatti,

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.167-171

fu tipica di primitive forme espressive come le prime raffigurazioni rupestri risalenti a circa 40.000 anni fa rinvenute nella grotta di Maros nell'isola di Sulawesi, Indonesia.

Se la narrazione, quindi, è parte inscindibile della storia dell'evoluzione dell'uomo, essa è, anche, portatrice di un'interessante differenza di genere. Esiste, quindi, un intreccio, una sorta di preferenza naturale di genere per diversi tipi di storie, una differenza, insomma, sia rispetto al punto di partenza che al punto di arrivo. Ciascun genere predilige un tipo di narrazione, e questo è il punto di partenza, ma ancor più importante ciascun genere è narrato in modo diverso. Così se Giuseppina Cersosimo tratteggia le modalità di racconto del corpo della donna dall'età vittoriana a quella contemporanea (pp. 103-116), Flaminia Saccà e Rosalba Belmonte si soffermano sulla violenza maschile nei riguardi delle donne attraverso la lettura di sentenze giudiziarie, articoli di stampa e interviste alle vittime (pp. 171-184).

Sul corpo della donna reso oggetto e privo di un'identità nelle più comuni pellicole di pornografia, della sua oggettivizzazione resa ancora più efficace dall'assenza di alcun tratto personale si sofferma ancora Bruni. L'impersonalità si manifesta esplicitamente nei rapporti sessuali somiglianti ad un atto meccanico e scevri da qualsiasi elemento distintivo che possa richiamare alla mente una qualsiasi identità. Identità spesso celate in virtù di riprese che soddisfano più i pruriti sessuali dello spettatore eche poco indugiano sui protagonisti, evitando di fermare lo sguardo su volti, sulle espressioni o sui tratti distintivi degli attori.

Narrazioni stereotipate, quindi, che hanno proposto una visione unica e che ancora più spesso hanno avuto come protagonista principale il corpo delle donne. Si tratta quindi di quella *narrazione universale*, sostenuta da Donatella Barazzetti e Giovanna Vingelli (pp. 55-72), e *ferita da meteoriti* che Franca Bimbi identifica come veri e propri punti di rottura che, investendo generi e corpi, hanno reso meno credibile quell'unica visione, quella sola narrazione che per molto tempo si è fatta strada (pp. 11-54).

Ciascuna di queste studiose, partendo evidentemente da un punto di osservazione proprio, rivede in altrettanti momenti quei *point breaks* che mistificano la narrazione rendendola però più nitida. Bimbi, citando il sociologo catalano Antentas, ci ricorda come il Covid-19 possa debitamente essere considerato *una crisi catastrofica che ha interrotto il flusso del tempo producendo una svolta nel presente* (p. 17), crepando la realtà attuale e producendo un momento di verità. È strano pensare come ciò che apparentemente e da molti è considerata una catastrofe sia invece quello schiaffo in pieno volto che risveglia consentendo una lettura nuova della nostra civiltà. Come se questi meteoriti schiarissero il cielo dipanando addensamenti di nubi che, altrimenti, non consentono una lettura chiara.

Il *black feminism* e il *lesbian feminism* hanno determinato, scrivono Donatella Barazzetti e Giovanna Vingelli, quella rottura della narrazione universale permettendo uno spostamento di attenzione alle oppressioni multiple, riflessioni e teorie che hanno reso evidenti l'esistenza di una molteplicità di femminismi dando vita così all'avvio della cosiddetta terza ondata (pp. 55-72).

Non più, in definitiva, il riconoscimento del proprio corpo inteso come la sfera più intima, come luogo della riproduzione di vita (p. 57). Sembra, in altri termini, che i tempi siano maturi perché venga squarciato il velo di Maya sulla soggettività femminile, aspetto caratterizzante il femminismo degli anni '60 e '70. Il corpo delle donne, insomma, cede il passo alle diversità e alle singolarità che caratterizzano ogni donna.

La razza, l'etnia, il genere, la sessualità e la nazionalità sono solo alcuni tra gli aspetti che determinano una diversità ben più variegata e ben più forte di quanto non era stato mostrato o preso in considerazione nel passato.

Come una matrioska che nelle mani di un bambino svela la sua essenza, le sue verità, così si è mostrata, storicamente, la lotta delle donne e per le donne. Una continua ri-scoperta, un continuo dis-velamento della propria identità che ha un comune denominatore: il corpo.

Molteplici, ancora, gli strumenti che hanno spezzato le catene di un'oppressione che spesso ha avuto come epicentro il corpo delle donne. Quel corpo osteggiato, violentato, oppresso e letto come ingombro e non come risorsa è oggetto di analisi di Graziella Priulla (pp. 87-102). Priulla mette in risalto quanto una violenza simbolica, ma soprattutto una violenza nascosta, oscuri l'individualità femminile. Un'individualità che poteva solo coincidere, in passato, solo con una macchina da riproduzione, priva di ogni possibile libertà di scelta o di autodeterminazione, tanto da risultare *criminale* qualora fosse andata contro le aspettative maschili. Un quadro storico che Priulla ricostruisce con grande dovizia tanto da restituirci con altrettanta schiettezza retaggi discriminatori a partire dai racconti cosmogonici.

Sulla narrazione stereotipata dei corpi Antonia Cava accende i riflettori dello sfavillante mondo del tubo catodico restituendoci l'immagine di una donna che certamente ha interrotto la narrazione comune: Raffaella Carrà. Secondo la sociologa messinese Raffaella Carrà rappresenta la possibilità che anche in un'Italia, così fermamente ancorata ad un'immagine e ad un'identità conservatrice, la *frattura* possa essere possibile.

Certamente icona di una cultura pop e sostenitrice della cultura LGBTQ+ la Carrà è stata simbolo di una rivoluzione rassicurante. Quell'ombelico nudo, che come ci ricorda Cava, fu tanto osteggiato, fu sì simbolo di erotismo, ma di un erotismo gioioso, vivace e allegro tanto da non evocare la sessualità in senso stretto *quell'ombelico, quelle mosse, non si offrivano al desiderio maschile, ma liberavano il corpo femminile* (Cava p. 123).

L'oggetto del narrato, in definitiva, è sempre lo stesso: il corpo; a fare la differenza però è il narratore che ne offre una lettura diversa, determinando un'*immagine* che potremmo definire *pacificante*. Ma è questa un'operazione intellettualmente corretta? E soprattutto, può essere considerata valida per tutte le narrazioni?

Elisa Giomi affronta tale questione partendo da un altro punto di osservazione, quello della quotidianità, della vita che comunemente si sviluppa nelle strade delle nostre città e non quella sotto i riflettori.

La vittimizzazione secondaria non è altro che ridurre la vittima a vittima due volte, della prima violenza e di quella successiva che affonda le sue radici nel pensiero comune e a volte anche nel pensiero mediatico e poi nella cosiddetta vittimizzazione terziaria (pp. 131-152).

Quaderni di Intercultura
Anno XVI/2024
ISSN 2035-858X DOI 10.13129/2035-858X/QdI.2024.167-171

Tra i tanti meriti della prima edizione di *Pluralismi*, in conclusione, va annoverato questo nuovo paradigma della narrazione. Una narrazione a più voci di fatti e storie apparentemente distanti, ma che, con assoluta coerenza ed una evidente voglia di intrecciarsi, hanno reso il percorso tra gli undici sentieri sempre agevole e mai impervio.

Claudia Giordano*

* Claudia Giordano è dottoranda di Ricerca in Scienze Cognitive (XXXIX Ciclo). Per il periodo di ricerca dottorale è in aspettativa in quanto Funzionario amministrativo dell'Università degli Studi di Messina dove si occupa della Programmazione e dell'Accreditamento dei Corsi di Studio dell'Ateneo peloritano. Mail: cgiordano@unime.it

QUADERNI DI INTERCULTURA



QUADERNI DI INTERCULTURA
Rivista pubblicata annualmente dall'Università degli Studi di Messina
Homepage: https://riviste.unime.it/index.php/qdi

Copyright © 2024 Authors. The authors retain all rights to the original work without any restrictions. Open Access. This issue is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY-4.0) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise state.

In copertina: *Maria Teresa, collezione estiva* (Caterina Sindoni, 2024)

Università degli Studi di Messina
UniME EDU HISTORY OF EDUCATION