



2021

IL CAPITALE CULTURALE

*Studies on the Value of Cultural Heritage*

**eum**

*Rivista fondata da Massimo Montella*



## Il capitale culturale

*Studies on the Value of Cultural Heritage*

n. 24, 2021

ISSN 2039-2362 (online)

*Direttore / Editor in chief*

Pietro Petrarola

*Co-direttori / Co-editors*

Tommy D. Andersson, Elio Borgonovi,  
Rosanna Cioffi, Stefano Della Torre, Michela  
di Macco, Daniele Manacorda, Serge Noiret,  
Tonino Pencarelli, Angelo R. Pupino, Girolamo  
Sciullo

*Coordinatore editoriale / Editorial coordinator*

Giuseppe Capriotti

*Coordinatore tecnico / Managing coordinator*

Pierluigi Feliciati

*Comitato editoriale / Editorial board*

Giuseppe Capriotti, Mara Cerquetti, Francesca  
Coltrinari, Patrizia Dragoni, Pierluigi Feliciati,  
Costanza Geddes da Filicaia, Maria Teresa  
Gigliozzi, Enrico Nicosia, Francesco Pirani,  
Mauro Saracco, Emanuela Stortoni

*Comitato scientifico - Sezione di beni  
culturali / Scientific Committee - Division of  
Cultural Heritage*

Giuseppe Capriotti, Mara Cerquetti,  
Francesca Coltrinari, Patrizia Dragoni,  
Pierluigi Feliciati, Maria Teresa Gigliozzi,  
Susanne Adina Meyer, Marta Maria Montella,  
Umberto Moscatelli, Sabina Pavone, Francesco  
Pirani, Mauro Saracco, Emanuela Stortoni,  
Federico Valacchi, Carmen Vitale

*Comitato scientifico / Scientific Committee*

Michela Addis, Mario Alberto Banti, Carla  
Barbati, Caterina Barilaro, Sergio Barile, Nadia  
Barrella, Gian Luigi Corinto, Lucia Corrain,  
Girolamo Cusimano, Maurizio De Vita, Fabio  
Donato, Maria Cristina Giambruno, Gaetano  
Golinelli, Rubén Lois Gonzalez, Susan Hazan,  
Joel Heuillon, Federico Marazzi, Raffaella  
Morselli, Paola Paniccia, Giuliano Pinto, Carlo  
Pongetti, Bernardino Quattrociochi, Margaret  
Rasulo, Orietta Rossi Pinelli, Massimiliano

Rossi, Simonetta Stopponi, Cecilia Tasca, Andrea  
Ugolini, Frank Vermeulen, Alessandro Zuccari

*Web*

<http://riviste.unimc.it/index.php/cap-cult>

*e-mail*

[icc@unimc.it](mailto:icc@unimc.it)

*Editore / Publisher*

eum edizioni università di macerata, Corso  
della Repubblica 51 – 62100 Macerata

tel (39) 733 258 6081

fax (39) 733 258 6086

<http://eum.unimc.it>

[info.ceum@unimc.it](mailto:info.ceum@unimc.it)

*Layout editor*

Marzia Pelati

*Progetto grafico / Graphics*

+crocevia / studio grafico

Rivista accreditata WOS

Rivista riconosciuta SCOPUS

Rivista riconosciuta DOAJ

Rivista indicizzata CUNSTA

Rivista indicizzata SISMED

Inclusa in ERIH-PLUS



---

# La storia dell'arte tra i banchi di scuola

# La didattica della storia dell'arte e le sfide della complessità: paesaggi educativi, questioni di metodo, nuovi approcci

Irene Baldriga\*

## *Abstract*

Il contributo illustra la situazione dell'insegnamento della storia dell'arte nel contesto della scuola del XXI secolo, mettendo a fuoco le principali riforme e i fenomeni – nazionali e globali – che hanno contribuito a modificarne il posizionamento nel quadro del più ampio scenario educativo, orientandone gli obiettivi e le strategie didattiche. La comprensione degli scenari attuali e delle trasformazioni in atto risulta decisiva per cogliere l'adattamento di questa disciplina ad un paesaggio educativo che sempre più tende a coniugare le questioni formative alle mutazioni socio-economiche, con un'attenzione crescente verso il rapporto tra comunità e territori, verso un concetto di sostenibilità dinamica e variegata, oltre ad una riformulazione della vis civica, tesa a raccordare i poli dell'identità e della globalizzazione. La storia dell'arte assume in tale visione una centralità pedagogica e culturale che si raccorda ai principi che videro la sua introduzione nella scuola agli inizi del '900, ma al tempo stesso ne rilancia la potenzialità in favore di una politica educativa realmente protesa a ricucire il rapporto tra società, cultura e progresso.

\* Irene Baldriga, Ricercatrice, Università di Roma1 La Sapienza, Dipartimento di Storia, Antropologia, Religioni, Arte e Spettacolo, piazzale Aldo Moro, 5, 00185 Roma, e-mail: irene.baldriga@uniroma1.it.

The contribution considers art history teaching at school in the context of XXI century, focusing on the main reforms and local/global transformations which have improved its repositioning in the wider educational scenario, guiding its goals and didactic strategies. A deep understanding of the present situation and changes results to be crucial in order to catch the adaptation of this discipline to an educational landscape which appears positive towards a match of pedagogical issues and socio-economic development looking positively to the connections between communities and territories, to a dynamic concept of sustainability, to an idea of citizenship held on identity and on globalization as well. As such, art history gets an educational and cultural relevance which is rooted on the principles of its very origins, back to the beginning of XXth century, and which at the same time is able to strengthen its potential to bind society, culture and global advancement.

Il momento di autentica svolta nella storia della scuola recente risale agli inizi del nuovo millennio e si articola in due eventi cruciali: il riconoscimento dell'autonomia degli istituti scolastici, formulato nel 1999<sup>1</sup>, e – quasi in concomitanza – il varo del processo di Lisbona<sup>2</sup>, che individuò quale obiettivo strategico la trasformazione della coalizione europea in una «economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale»<sup>3</sup>.

Questi passaggi fondativi hanno da un lato favorito la progettazione periferica dell'offerta formativa e la sua curvatura sulle esigenze specifiche dell'utenza e dei territori, dall'altro ne hanno però incoraggiato il dialogo costante con processi decisionali e politici globali che – viene raramente sottolineato – esercitano un impatto relevantissimo sulla elaborazione dei sistemi educativi. Ponendo l'accento sul potenziamento della conoscenza come strategia politica, economica e sociale capace di rilanciare l'Europa nella competizione internazionale, il processo di Lisbona ha di fatto riconfigurato la cornice di riferimento delle politiche educative di tutti gli stati membri, avviando anche un riposizionamento del rapporto tra discipline e competenze, nonché dell'equilibrio tra progetto educativo rivolto alla persona e obiettivi formativi specifici. Sarebbe oggi inimmaginabile affrontare una riflessione sulla scuola e sugli approcci didattici senza tenere conto della dimensione europea, come delle più ampie valutazioni e degli orientamenti che – a livello planetario – orientano le scelte dei singoli stati. Basti citare la complessità degli scenari, presenti e futuri, che scaturiscono dalle rilevazioni OCSE-PISA<sup>4</sup> o dalle indicazioni di politica educativa definite in sede ONU e UNESCO. Ci troviamo così di fronte

<sup>1</sup> DPR 8 marzo 1999, n. 275, «Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della Legge 15 marzo 1999, n. 59».

<sup>2</sup> Di Donato 2010.

<sup>3</sup> Consiglio Europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000, Conclusioni della Presidenza; sul concetto di «economia della conoscenza», cfr. Foray 2006, pp. 13-36.

<sup>4</sup> Cfr. West 2012; Niemann *et al.* 2017; Lewis 2020.

alla necessità di considerare l'operato e le scelte in campo educativo con uno sguardo che è al tempo stesso di micro-realtà e di prospettiva globale.

Tali premesse permettono di inquadrare il contesto delle questioni che si intendono analizzare in merito all'insegnamento della storia dell'arte nel tempo attuale, ovvero i paesaggi educativi, le questioni metodologiche e i nuovi approcci didattici. Una prospettiva di venti anni può apparire molto ampia in un'epoca a sviluppo veloce come la nostra, ma risulta giustificata se consideriamo il carattere di resilienza – inteso come tendenza a rallentare i processi di cambiamento per valutarne i possibili fattori di rischio – che connota in generale i sistemi educativi<sup>5</sup>. Negli ultimi anni la centralità delle discipline è stata fortemente insidiata da una visione politica e pedagogica tesa da un lato a valorizzare la questione dell'apprendimento per competenze (inteso come sviluppo di abilità esercitate «in situazione» attraverso la cosiddetta didattica del fare)<sup>6</sup>, dall'altro a favorire un approccio olistico alla conoscenza, integrato e interconnesso, che supporta la trattazione di temi trasversali anziché incardinarsi sulle impalcature epistemologiche degli ambiti disciplinari. Su questo terreno, già molto controverso, si sono recentemente aggiunti altri fattori di trasformazione che avremo modo di considerare attraverso la chiave specifica della storia dell'arte.

La nostra disciplina ha rappresentato “un caso” nel dibattito che ha riguardato le recenti riforme scolastiche, paragonabile probabilmente soltanto all'insegnamento della geografia, altrettanto marginalizzato e travisato nei suoi obiettivi educativi, nelle sue potenzialità pedagogiche e nel vigore della sua prospettiva culturale<sup>7</sup>. Il travagliato percorso che dapprima ha visto ampliare il terreno d'azione della storia dell'arte in tutti gli indirizzi di studio – dai licei agli istituti di istruzione tecnica e professionale, con ulteriori spazi operativi consentiti dalle sperimentazioni delle singole scuole – si è ormai attestato su un orientamento stabile che punta a limitarne la presenza quasi ai soli curricoli liceali, prevedendo margini di flessibilità soltanto nelle cosiddette quote aggiuntive dell'offerta formativa potenziata, introdotte della recente riforma del 2017<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Si noti come il fattore della resilienza dei sistemi educativi sia stato fortemente valorizzato a seguito della crisi pandemica, al punto che nel luglio 2020 UNESCO ha lanciato una nuova indagine in questo specifico settore, denominata «Towards resilient education systems for the future»; il dato di resilienza viene in questa prospettiva auspicato a fronte del bisogno di «rafforzare i sistemi educativi affinché possano affrontare efficacemente situazioni di rischio». Sulla complessità dello scenario individuato, cfr. Naidu 2021, p. 2, che si sofferma sulla necessità di riformulare («reengineering») l'offerta educativa).

<sup>6</sup> Baldriga 2020a; Baldriga 2013a; Baldriga 2013b.

<sup>7</sup> Sull'accidentato percorso della storia dell'arte come disciplina scolastica in Italia, cfr. Thierry 1980; Ferretti 2003; Dalai Emiliani 2010.

<sup>8</sup> Si tratta della cosiddetta riforma della Buona Scuola, emanata con la L. 13 luglio 2015, n. 107, «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti», i cui decreti attuativi sono stati approvati nel 2017.

I paesaggi educativi, tuttavia, sono fortemente mutati, essendo ormai il pubblico scolastico diviso in modo netto – e in senso socio-culturale anche fortemente iniquo – in due porzioni prevalenti che hanno scarsissime frange di interazione: il “mondo liceo”, orientato alle professioni e agli studi universitari; il “mondo formazione tecnico-professionale”, indirizzato in via quasi esclusiva al lavoro. Di fatto, ci troviamo in Italia in un sistema duale imperfetto che non prevede però le garanzie di sistemi educativi che, come quello tedesco, hanno adottato tale approccio in modo esplicito e trasparente<sup>9</sup>.

Tenere conto di questo scenario è fondamentale per rendersi conto degli adattamenti e delle sperimentazioni che la didattica della storia dell’arte ha dovuto affrontare nel corso degli ultimi due decenni<sup>10</sup>. Vorrei considerare tale complessa questione prendendo in esame due aspetti: il primo riguarda l’evoluzione della disciplina come insegnamento scolastico autonomo (in questo specchio rientrano gli strumenti adottati, come i manuali, gli approcci metodologici, i criteri di valutazione); il secondo riguarda le interazioni tra la storia dell’arte e le altre dinamiche che hanno dominato la trasformazione del nostro sistema educativo (in tale prospettiva vanno considerati i fattori che hanno influenzato la programmazione didattica e la definizione dei suoi obiettivi, ovvero le indicazioni europee e nazionali in tema scolastico, i processi di trasformazione globale, come lo sviluppo sostenibile, i fenomeni di migrazione e l’intensificazione delle misure di inclusione delle diversità, le politiche occupazionali che orientano le riforme, la crescente attenzione agli stili di apprendimento e conseguentemente all’individualizzazione e/o personalizzazione degli approcci educativi).

Il riconoscimento dell’autonomia, attuato a partire dal 1999, ha sostanzialmente sganciato gli istituti scolastici dal vincolo – almeno formale – dei cosiddetti “programmi”<sup>11</sup>. Con il varo di una programmazione decentrata, si è dato il via ad una diversa articolazione delle attività educative, in virtù del principio di valutare e misurare obiettivi e strategie sulla base dei bisogni dell’utenza. Al tempo stesso, proprio le novità scaturite dal processo di Lisbona hanno favorito l’attuazione di una programmazione condivisa che, nel caso della scuola dell’obbligo – dunque fino a tutto il primo biennio della scuola secondaria superiore –, si articola non più in “discipline”, bensì in “assi culturali”. Già in questa classificazione emerge un problema epistemologico sostanziale, giacché «la fruizione consapevole del patrimonio culturale» viene collocata nell’“ambito dei linguaggi” e non in quello “storico-sociale” che invece riguarda il «comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una

<sup>9</sup> Su questa importante trasformazione del sistema scolastico italiano, sono fondamentali gli studi condotti dalla Fondazione Agnelli, con gli annuali «Rapporti sulla scuola in Italia» (editi da Laterza).

<sup>10</sup> Sulla didattica della storia dell’arte, cfr. Ghirardi *et al.* 2009; Veratelli, Haby 2020; Zuccoli 2020.

<sup>11</sup> Cfr. Lelli, Serio 2012.

dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali»<sup>12</sup>.

Nel nostro particolare settore tale epocale rivoluzione del sistema educativo ha favorito la diffusione di una diversa prospettiva didattica, più flessibile e disinvolta, meno ingessata forse rispetto all'orientamento un tempo quasi incontrastato della storia dell'arte come disciplina fortemente strutturata sull'approccio accademico, veicolata oltretutto attraverso un testo ritenuto fino ad allora intoccabile come il manuale di Giulio Carlo Argan. Soprattutto, la necessità di elaborare una programmazione d'istituto, rivolta alle famiglie e cucita letteralmente sulle specificità del contesto di azione, ha indotto scuole ed insegnanti ad indossare nuovi occhiali, guardandosi intorno, interpretando esigenze e prerogative dei loro interlocutori, ripensando così la disciplina e il curriculum calandoli nella realtà dell'azione didattica. Tale orientamento ha incoraggiato un fare scuola più aperto, supportando collaborazioni con altre agenzie formative (per esempio i musei), ma soprattutto traghettando la storia dell'arte verso un approccio di educazione al patrimonio che progressivamente ne andava mutando l'orientamento di fondo: come dimostra ampiamente la produzione di manuali di quegli anni, si registra una sempre maggiore attenzione alla esplorazione dei luoghi di appartenenza, ma nel contempo si afferma un linguaggio più descrittivo e disteso, ampliando moltissimo gli apparati illustrativi, i sussidi (glossari, mappe concettuali, sintesi) e prediligendo un alleggerimento del canone che evidentemente va a privilegiare i grandi maestri, l'organizzazione per scuole, e spesso penalizza sia la prospettiva internazionale che i movimenti della contemporaneità (post avanguardie storiche). Si introducono, anche per la storia dell'arte, sia la cosiddetta "guida per il docente" che l'integrazione di esercizi e verifiche, con una sempre più diffusa pratica delle domande a risposta chiusa. Altro inserimento ricorrente è quello delle cosiddette "letture d'opera", veri e propri focus su opere-cardine per le quali si propongono approfondimenti che molto spesso consistono in ampie descrizioni formali e iconografiche. Bastano queste considerazioni per comprendere che l'approccio prevalente della nuova manualistica, con alcune marginali eccezioni, sia stato guidato dal desiderio di semplificazione del linguaggio e di alleggerimento dei contenuti, quasi in reazione – come a volte è stato esplicitamente affermato – al "metodo Argan". Contro la densità di pensiero, contro l'intreccio di riferimenti e al tempo stesso l'asciuttezza delle descrizioni (uno dei tratti dominanti del suo manuale era anche quello di articolare espressioni icastiche e molto evocative), si fa avanti una storia dell'arte "accessibile", più vicina alla letteratura di viaggio che alla poderosa struttura metodologica che guidava il pensiero del grande studioso. In senso generale, l'andamento prevalente è quello di una polarizzazione sulle opere più che sui problemi e i processi culturali: tale

<sup>12</sup> Cfr. Allegati al DM 22 agosto 2007, n. 139, Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione 2007.

approccio rende accessibile la materia anche a livelli differenziati (da quello di base, eventualmente ostacolato da difficoltà o incertezze – BES, DSA<sup>13</sup> –, fino a quello più avanzato che riesce ad accogliere questioni storico-culturali e metodologiche più complesse, come l'iconologia o l'analisi comparata).

La finalità del manuale è dunque molto mutata. Nelle aspettative dei docenti, esso sempre più spesso si pone come strumento “autoportante”, capace di supportare autonomamente lo studio individuale dell'allievo e non più di stimolarne in modo critico la riflessione, nell'ottica di un confronto interpretativo con l'insegnante. Questo approccio, che attraverso un percorso tormentato ha finito col prevalere, si può comprendere sulla base di tre aspetti fondamentali:

1. la difficoltà di gestione del tempo-scuola da parte del docente, il cui lavoro è sempre più stretto dalle incombenze burocratiche, dalla numerosità delle classi e dagli impegni collegiali;
2. l'abbassamento dei livelli della preparazione di base (soprattutto in tema di capacità di astrazione e di competenze nella lingua madre, che in uscita dalla scuola di primo grado risultano sempre più carenti rendendo gli studenti meno autonomi sul piano della comprensione dei contenuti e della rielaborazione);
3. la finalizzazione del processo didattico, che da un lato deve coordinarsi con gli obiettivi del consiglio di classe, dall'altro risulta sempre più vincolata dalla prova degli esami di Stato (con un evidente rischio di scivolamento verso il paventato “teaching to test”).

Non secondario è il fatto che i libri di testo prodotti per le scuole si rivolgano in alcuni casi a platee molto variegata. Questo aspetto non riguarda soltanto le discipline di base, per così dire generaliste, ma anche ambiti di apprendimento più specifici come la storia dell'arte. Ovvero il testo viene concepito e confezionato – spesso senza particolari differenziazioni – per percorsi di tre e cinque anni, assimilando indirizzi fortemente caratterizzati come il liceo classico, il liceo linguistico, il liceo artistico, quello musicale e lo scientifico. Quest'ultimo settore, che occupa una posizione maggioritaria all'interno della platea liceale<sup>14</sup>, sviluppa la programmazione su cinque anni di corso, accorpando la storia dell'arte al disegno tecnico e affidando l'insegnamento a docenti che sono nella gran parte dei casi specializzati in architettura (questo comporta evidentemente una selezione dei contenuti ed una predilezione tematica e di approccio che è molto diversa da quella dei docenti laureati in storia dell'arte)<sup>15</sup>. Oltretutto,

<sup>13</sup> I due acronimi individuano, rispettivamente, i Bisogni Educativi Speciali e i Disturbi Specifici di Apprendimento. Per questi, cfr. L. 8 ottobre 2010, n. 170, «Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico».

<sup>14</sup> I dati delle iscrizioni alla scuola secondaria superiore per l'anno scolastico 2021/2022, vedono il liceo scientifico attestato su un solido 26,9% nazionale, mentre il totale delle iscrizioni del comparto «licei» raggiunge una percentuale complessiva del 57,8% (rilevazioni MI, <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dati+iscrizioni+2021-2022.pdf>>, 24.08.2021).

<sup>15</sup> È importante sottolineare quanto sterile risulti la competizione tra le classi di concorso cui è

le Indicazioni Nazionali – che costituiscono la grande cornice di riferimento delle autonome programmazioni di scuole e docenti – differenziano in modo abbastanza serrato gli ambiti di specificità dell'indirizzo scientifico, proprio come avviene per l'indirizzo artistico, dove la quota curricolare in termini di ore risulta molto più ampia (tre ore a settimana per cinque anni) e l'orientamento didattico è fortemente curvato sull'interazione con le materie pratiche e sull'insegnamento dell'arte contemporanea<sup>16</sup>.

La conseguenza che deriva da queste particolarità della manualistica fa sì che il docente motivato si trovi nella condizione di dover progettare il proprio lavoro avvalendosi di ulteriori strumenti e strategie. Il libro di testo – soprattutto nelle sue espressioni puramente redazionali – tende, in molti casi, ad appiattirsi su un approccio nozionistico-descrittivo limitando l'offerta di chiavi di lettura critica che il docente può scegliere di perseguire o avvalendosi di risorse aggiuntive (offerte soltanto da alcuni manuali) oppure lavorando su materiali autoprodotti. I testi scolastici abbondano di schemi riassuntivi, apparati, linee del tempo, mentre sono spesso carenti di proposte critiche, di letture metodologiche, di novità interpretative, di nuove narrazioni; più in generale, di una prospettiva che dovrebbe essere al tempo stesso pedagogica e storico-critica.

Va tuttavia considerato che il profilo di libro *passé-partout*, che molto spesso qualifica il manuale odierno, ne agevola l'adattamento in contesti molto caratterizzati, come quelli interessati da forte disagio e da fenomeni di dispersione. Sulla base "neutrale" del testo corrente, il docente può operare i propri innesti per meglio finalizzare la proposta didattica: ad esempio con affondi sull'arte extraeuropea, oppure con approfondimenti rivolti al territorio su cui insiste la scuola, o ancora affrontando trattazioni tematiche di attualità (la parità di genere, la sostenibilità, la tutela del paesaggio, il rapporto con le tecnologie, ecc.). La recente riforma consente – grazie a quote aggiuntive di organico – lo svolgimento di intrecci disciplinari da sviluppare in compresenza, con micro-sperimentazioni che prevedono, per esempio, l'inserimento della storia dell'arte sin dal biennio del liceo classico, magari in rapporto con le altre materie umanistiche, o ancora – secondo una formula che ha avuto molta fortuna negli

affidato l'insegnamento della storia dell'arte nei licei italiani. Ciò che conta è soprattutto il tenere conto delle specificità degli indirizzi e conseguentemente dei bisogni dei vari contesti di apprendimento, anche in considerazione dell'inquadramento fornito dalle Indicazioni Nazionali, cui è necessario adeguarsi. È un dato di fatto che l'orientamento del liceo scientifico punta, comprensibilmente, ad una maggior curvatura sulla storia dell'architettura, con i relativi approfondimenti di natura tecnico-costruttiva, progettuale ed urbanistica. A queste necessità formative è necessario dare un riscontro efficace, approntando risorse didattiche appropriate.

<sup>16</sup> Su questo particolare aspetto si è aperto un ampio dibattito, sollecitato dal Ministero dell'Istruzione in accordo con la Rete Nazionale dei licei artistici italiani (la stessa che promuove la Biennale dei licei artistici), attraverso corsi di formazione sulla didattica del contemporaneo rivolti sia ai dirigenti scolastici che ai docenti delle varie discipline. Particolarmente sentita è l'urgenza di incoraggiare una programmazione condivisa tra insegnanti di storia dell'arte e delle materie tecniche (come la pittura e le discipline plastiche).

ultimi anni – l’insegnamento disciplinare in lingua straniera, secondo la modalità CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) introdotta nell’ultimo anno del quinquennio dalla Legge 107/2015<sup>17</sup>.

Ciò che emerge da questa configurazione del manuale è da un lato la centralità dello studente – che si vorrebbe mettere nelle condizioni di poter apprendere da solo con strumenti di base che sono in verità sempre più fragili – dall’altro il depotenziamento del manuale stesso quale strumento di lavoro del docente, che dal libro di testo potrebbe ricavare un fondamentale impulso all’aggiornamento e un significativo supporto all’autoriflessione professionale. Questo fenomeno, purtroppo, ha contribuito a creare una grave condizione di stallo nel rapporto tra didattica ed epistemologia disciplinare, ma soprattutto ha accresciuto la distanza tra docente e allievo, rinnegando la principale vocazione del libro di testo, ovvero il suo essere un fattore di mediazione e di scambio costante tra i veri protagonisti del processo di apprendimento. Andrebbe in proposito riconsiderato il travisamento di alcune metodologie ormai molto comuni nella scuola, come la cosiddetta “classe invertita” (*flipped classroom*) che appunto vorrebbe coinvolgere attivamente gli studenti rendendoli protagonisti dell’azione formativa, assimilando concetti e nozioni prima dell’incontro in classe. Parliamo di travisamento perché in proposito ciò che è davvero importante diventa il superamento di una prova – come la lettura di un testo critico per esempio – nella prospettiva di potersi poi confrontare con il docente e con i compagni per chiarire dubbi e appianare eventuali difficoltà. La “classe invertita” si attiva proprio per misurare le competenze in una situazione inedita, dunque di fronte a contesti più articolati della semplice assimilazione di nuove informazioni. Ad un orientamento pedagogico affine appartengono esperienze partecipative come i “debate”, i “giochi di ruolo” e i “processi simulati”, situazioni di apprendimento molto adatte all’insegnamento di discipline di forte calibro speculativo come la filosofia e la storia dell’arte che devono il loro successo alla specificità di relazione e allo spazio interpretativo che le caratterizza. Gli studenti vengono invitati a formare schieramenti opposti su temi controversi che devono difendere o contestare, con argomentazioni documentate e condivise all’interno dei gruppi di lavoro. Evidente è l’affinamento delle competenze trasversali coinvolte (dal *public speaking*, al *team working*, al *problem solving*), ma ancora più significativo è lo sviluppo di abilità specifiche (la ricerca, la comparazione di opere e di fonti, la descrizione formale e l’interpretazione delle immagini, la contestualizzazione di fenomeni espressivi, ecc.)<sup>18</sup>. Si comprende anche lo scivolamento dell’approccio dell’*imparare ad imparare*, che aveva guidato il processo di Lisbona, verso il nuovo orizzonte dell’*imparare a diventare* che ispira il programma UNESCO per il 2050 (*Futures for Education*)<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> È il caso della sperimentazione A.U.R.E.U.S.

<sup>18</sup> Tale approccio si colloca sulla scia delle cosiddette «didattica per problemi», già teorizzata da Dewey.

<sup>19</sup> *Futures for Education* è il grande programma di rilancio delle politiche educative promosso

Ciò che andrebbe fortemente sottolineato, sia in una prospettiva pedagogica che in chiave di politica educativa, è che la storia dell'arte costituisce un terreno ideale di applicazione degli orientamenti che guidano la didattica contemporanea. La pluralità delle sollecitazioni (visiva e testuale nella condizione più semplice), la vocazione interdisciplinare, la varietà delle competenze linguistiche e interpretative richieste, fanno di tale disciplina un sistema complesso eccezionalmente versatile che andrebbe valorizzato nella sua stratificazione metodologica, scongiurando le ricorrenti banalizzazioni.

Nella consueta retorica del XXI secolo come “età delle immagini”, la didattica della storia dell'arte viene raramente chiamata in causa rispetto al bisogno di affinare strumenti di selezione e di decodifica del linguaggio visivo, anche in una prospettiva coraggiosa di comparazione tra modalità espressive diverse. Se, in generale, la pratica del confronto – introdotta in modo sempre più sistematico nella manualistica – può produrre risultati importanti in termini di pensiero critico e di appropriazione del lessico specialistico, ancora più stimolante è la comparazione tra messaggi/codici/materiali/soggetti/forme/tecniche suggerita dalla dinamica dell'anacronismo warburghiano, ovvero della relazione tra immagini cronologicamente anche molto distanti tra loro, ma in qualche modo riconducibili a comuni trasmissioni culturali<sup>20</sup>. Si perseguono in tal modo almeno due obiettivi didatticamente strategici: quello dell'acquisizione di competenze di lettura visiva (che è prioritaria e propedeutica alla trattazione di argomenti complessi, ma necessita anche di un accompagnamento progressivo, con livelli crescenti di complessità) e quello della costituzione di una memoria figurativa individuale che è funzionale alla conquista di autonomia e responsabilità del discente nell'ecosistema digitale<sup>21</sup>.

I contesti di lavoro che oggi caratterizzano la storia dell'arte come disciplina scolastica sono tre:

1. i percorsi PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento, ex alternanza scuola-lavoro);
2. l'educazione civica;
3. la didattica del contemporaneo.

Le prime due questioni sono frutto della principale evoluzione subita dalla didattica della storia dell'arte in termini di educazione al patrimonio: l'espressione laboratoriale dell'insegnamento e la sua proiezione sempre più pronunciata verso il territorio di appartenenza hanno fortemente incoraggiato la

dall'UNESCO nel 2020 con l'obiettivo strategico del 2050. La commissione indipendente incaricata di elaborare obiettivi e processi operativi, è presieduta dalla Presidente etiopie Sahle-Work Zewde. L'approccio prevalente dell'iniziativa consiste nel potenziamento della vocazione trasformativa dell'educazione. Cfr. <<https://en.unesco.org/futuresofeducation>>, 23.08.2021.

<sup>20</sup> Su questo, cfr. Baldriga 2020b.

<sup>21</sup> In proposito andrebbe considerato il potenziale dell'insegnamento della storia dell'arte anche in termini di “cittadinanza digitale”, così come declinati dalla recente legge sull'educazione civica, Legge 20 agosto 2019, n. 92, «Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica».

pratica dei cosiddetti “compiti di realtà”, che soprattutto lo scenario dei PCTO ha sviluppato al meglio<sup>22</sup>. Questo approccio diretto ha avuto evidentemente un impatto sulle scelte dei docenti e sulle loro strategie didattiche, coinvolgendo sempre di più i temi della tutela, della conservazione e del restauro e stimolando una forma di apprendimento attivo – di ispirazione costruttivista – che punta alla partecipazione degli studenti e alla personalizzazione del percorso educativo. In questo quadro è stato possibile, in molte realtà, introdurre gli studenti alle grandi questioni del restauro, al ruolo delle istituzioni, ma anche ad aspetti metodologici più strettamente inerenti alla nostra disciplina, come la ricerca d’archivio, l’interpretazione delle fonti, l’elaborazione di progetti di valorizzazione di realtà soggette a fenomeni di degrado. I percorsi così delineati hanno rappresentato una sorta di “cavallo di Troia” molto efficace ad introdurre un’autentica didattica per competenze che ha potuto al tempo stesso coinvolgere gli studenti – rendendoli protagonisti dell’apprendimento e dando “valore di senso” al loro impegno – e favorire la motivazione degli insegnanti, che hanno potuto relazionarsi con contesti professionali esterni al mondo della scuola.

A valle dell’enorme successo conseguito dai progetti PCTO elaborati in collaborazione con i musei e con il terzo settore orientato ai beni culturali, la declinazione della storia dell’arte in termini di maturazione di competenze di cittadinanza è risultata quasi scontata, stimolando una riflessione molto ampia rispetto al rapporto tra conoscenza e tutela dei beni culturali<sup>23</sup>. Tale evoluzione dei processi educativi risponde oltretutto alla nuova declinazione delle competenze chiave di cittadinanza che il Consiglio dell’UE ha emanato nel 2018 rinnovando il precedente documento del 2006<sup>24</sup>. In tale contesto è emersa potentemente la prospettiva di una «competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale» che, «abbinata alla competenza di cittadinanza», confluisce naturalmente nell’insegnamento della storia dell’arte anche in termini di educazione al patrimonio<sup>25</sup>. È molto significativo il fatto che, in una recente indagine svolta su una platea di docenti, la richiesta maggioritaria delle scuole rispetto all’offerta didattica dei musei sia risultata quella relativa allo sviluppo delle competenze trasversali e di cittadinanza: un dato che fa emergere non soltanto un bisogno formativo, ma anche una precisa associazione tra esperienza del patrimonio e valori civici<sup>26</sup>.

Un ultimo aspetto da considerare è quello della didattica del contemporaneo, un tema che costituisce in verità un banco di prova molto complesso per i

<sup>22</sup> Cfr. Baldriga 2017.

<sup>23</sup> Baldriga 2016; Baldriga 2020a.

<sup>24</sup> Raccomandazione del Consiglio dell’Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente 2018.

<sup>25</sup> Baldriga 2018, pp. 26-27.

<sup>26</sup> Questionario sui cambiamenti dei rapporti scuola/museo a seguito della pandemia, somministrato a una platea di circa 300 docenti e 100 musei italiani. Risultati presentati dalla scrivente in occasione del seminario franco-canadese del 17 dicembre 2020, Parigi, École du Louvre-Montreal, Università di Montreal.

docenti di scuola come per i musei e che da qualche tempo è stato sollecitato dallo stesso Ministero dell'Istruzione anche attraverso iniziative specifiche. Il problema ha assunto un tratto di urgenza soprattutto a seguito dell'introduzione del nuovo esame di Stato, per il quale si è prevista l'abolizione della terza prova scritta (che spesso inseriva la storia dell'arte con domande a risposta aperta o brevi trattazioni su un singolo tema) e che ora consiste nell'articolazione di una trattazione interdisciplinare ispirata da un documento/materiale selezionato dalla commissione ai fini del colloquio. Lo spazio residuale previsto nei quadri orari, unito ad un approccio prevalentemente tradizionale alla disciplina, consente raramente di affrontare l'arco temporale successivo al secondo conflitto mondiale e questo evidentemente limita le possibilità di interazione a livello di consiglio di classe.

Volendo definire alcune indicazioni di metodo utili a comprendere l'orientamento attuale della didattica della storia dell'arte, i fattori cruciali di cui tenere conto sembrano essere i seguenti:

- a) la necessità di un accompagnamento iniziale allo studio della disciplina, con una forte prospettiva di *visual appreciation* (acquisizione del lessico di base, lettura dell'immagine, riconoscimento delle tecniche e dei principali linguaggi espressivi, elementi di iconografia);
- b) la contrazione/selezione delle programmazioni (l'approccio vincente, ai fini di un serio approccio per competenze è quello di una trattazione più approfondita di argomenti-cardine cui eventualmente poter agganciare lo studio individuale anche in modalità classe-invertita);
- c) il ricorso allo svolgimento di "compiti di realtà": approfondimenti, studi di caso, esercitazioni e laboratori finalizzati alla realizzazione di "prodotti" consistenti in interpretazioni, confronti, contestualizzazioni, ricerche sul campo;
- d) la declinazione sull'educazione alla cittadinanza, da intendersi come considerazione del manufatto anche in termini di conservazione, fruizione, accessibilità, significato identitario e memoria, responsabilità delle comunità;
- e) le aperture al contemporaneo, ovvero scarti cronologici capaci di attualizzare il linguaggio dell'arte del passato, rendendolo significativo per comprendere il tempo presente;
- f) il recupero del "metodo" (analisi delle fonti, approccio iconologico, analisi formale) da declinare in termini di abilità/competenze;
- g) la valorizzazione della storia dell'arte come contesto didattico di complessità, ovvero confronto con una varietà di stimoli e di linguaggi, interdisciplinarietà, anacronismi;
- h) la personalizzazione della programmazione, con curvature sui bisogni individuali e di contesto, per esempio adattando la trattazione degli argomenti in termini di approccio per favorire processi di inclusione e di partecipazione di studenti con bisogni educativi speciali (specifici progetti

relativi alla storia dell'arte, per esempio, possono elevare il livello di inclusione in classi con forti presenze migratorie).

Nella fase di trasformazione di cui sono oggi protagonisti i sistemi educativi, l'insegnamento della storia dell'arte può rappresentare un importante contesto di sperimentazione per orientamenti didattici capaci di perseguire obiettivi di apprendimento ormai indispensabili per le nuove generazioni. In questo contributo non si è considerata la grande sfida del digitale, che non si ritiene un ostacolo, quanto piuttosto una ulteriore opportunità per rafforzare questo ambito disciplinare. La comprensione degli andamenti globali è tuttavia necessaria per mettere a punto strategie di insegnamento capaci di garantire al tempo stesso equità e successo formativo. La grande urgenza dei sistemi educativi, come è stato recentemente rilevato in sede UNESCO, è quella dell'efficacia, ovvero della effettiva capacità di conseguire i risultati attesi. Su questa sfida è indispensabile pensare la didattica contemporanea, rivalutando la spendibilità del portato epistemologico delle discipline e la sua eventuale declinazione sulle specificità di una formazione che deve rapportarsi ad un presente dinamico e in parte non prevedibile (la crisi pandemica ha evidenziato con chiarezza i rischi di una non prevedibilità degli scenari). Se è sbagliatissimo – in senso culturale e pedagogico – immaginare un superamento delle discipline tout court, sarebbe molto dannoso un loro arroccamento su prerogative che hanno perso attrattività e soprattutto efficacia.

L'altro fondamentale approccio di cui è importante tenere conto nell'impostazione dei percorsi didattici relativi alla storia dell'arte è la considerazione del loro impatto in termini di sostenibilità e di crescita delle comunità. L'effetto di una disciplina in termini formativi riguarda tanto una sfera di conoscenze quanto una dimensione di immaginario e di valore condiviso. È opportuno notare che alcuni importanti dispositivi giuridici internazionali – come la *Convenzione di Istanbul relativa alla violenza sulle donne*<sup>27</sup> o la *Convenzione di Faro sul patrimonio culturale*<sup>28</sup>, strettamente inerente a questa riflessione – contemplan per la loro attuazione specifici piani di coinvolgimento sul piano educativo. La cornice predisposta dal documento di Faro, che punta a conseguire obiettivi di progresso sostenibile, di equità sociale e di tutela del paesaggio, è imprescindibile da una riformulazione della programmazione delle discipline scolastiche, sia in termini di contenuti che di strategie didattiche. È questo il terreno di una ulteriore, decisiva sfida della didattica della storia dell'arte nel XXI secolo, ovvero la prospettiva di una cittadinanza culturale ispirata alla riformulazione del valore di comunità locale sulla base di valori universali di solidarietà e di sviluppo condiviso. Si tratta in sostanza di portare a compimento quella prospettiva di sguardo vicino e lontano che le riforme di inizio millennio

<sup>27</sup> Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica 2011.

<sup>28</sup> Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società 2005.

hanno introdotto attraverso processi autonomistici e sistemici, poi irrobustiti dal quadro planetario dell'Agenda 2030 che ha spostato l'attenzione del panorama scolastico al di là dei confini dell'Unione Europea. La convenzione di Faro concentra l'impegno, in un quadro di sistema globale, sulla valorizzazione del rapporto tra comunità e territorio, all'insegna del principio di identità, memoria e appartenenza. Una didattica della storia dell'arte aggiornata non può prescindere da queste sollecitazioni, che oltretutto incontrano i bisogni di un equilibrio "glocal" che può sostanziarsi soltanto attraverso una presa di coscienza – anche in chiave politica – del cittadino rispetto al valore e all'uso del patrimonio. Si pensi alle potenzialità e alle implicazioni di una reale introduzione dell'educazione al paesaggio come parte della programmazione didattica<sup>29</sup>. La nuova frontiera della didattica della storia dell'arte comporta il fondamentale aspetto della partecipazione all'esperienza estetica e culturale, intesa innanzitutto come costruzione di autonomia personale (dunque di interpretazione, relazione, elaborazione critica) e di competenza civica (ovvero responsabilità, comprensione dell'altro da sé, consapevolezza della dimensione collettiva). Lo sforzo da compiere è quello di coniugare le specificità epistemologiche della disciplina in questa prospettiva valoriale, riuscendo ad esplicitare tale processo attraverso obiettivi educativi chiari e misurabili. È questa la formula necessaria ad un definitivo superamento di approccio che, troppo elitariamente, ha relegato la storia dell'arte a spazio ancillare dei percorsi formativi. Oggi per l'educazione all'arte si apre la concreta possibilità di conquistare una centralità pedagogica e culturale non solo legittima, ma indispensabile allo sviluppo di un nuovo umanesimo<sup>30</sup>.

### *Riferimenti bibliografici / References*

- Baldriga I. (2013a), *La didattica per competenze*, in *Art the Bridge, Arte come Ponte*, Atti del XVII Congresso Nazionale ANISA (Treviso, Auditorium Santa Caterina, 8-10 novembre 2013), Roma: Gangemi Editore, pp. 39-49.
- Baldriga I. (2013b), *La periodizzazione tra acquisizione dei saperi e didattica per competenze. L'insegnamento della Storia dell'arte nella scuola verso Europa 2020*, in *Fare la Storia dell'Arte oggi. La prospettiva storica. Ipotesi di discussione e rifondazione*, Atti Convegno CUNSTA, Consulta Universitaria Nazionale per la Storia dell'Arte (Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore, 28 febbraio – 1 marzo 2013), <<https://cunsta.it/articoli-news-cunsta/29-libri-mostre-e-convegni/54-fare-la-storia-dell-arte-oggi-irene-baldriga.html>>, 24.08.2021.

<sup>29</sup> Cfr. Castiglioni 2010.

<sup>30</sup> Cfr. Baldriga 2021.

- Baldriga I. (2016), *Laboratori di cittadinanza. La missione dello storico dell'arte, docente di scuola nel secolo XXI*, in *ArteStorie*, a cura di S. Bottai, S. Cecchini e N. Mandarano, Milano: Editore Cisalpino, pp. 19-24.
- Baldriga I. (2017), *Diritto alla bellezza. Educazione al patrimonio artistico, sostenibilità, cittadinanza*, Firenze: Le Monnier Università.
- Baldriga I. (2018), *Nuovi scenari per la cittadinanza del XXI secolo: le competenze di consapevolezza culturale e la digital sustainability. Didattica museale ed educazione al patrimonio per la scuola dell'innovazione*, «Paradoxa», 3, pp. 21-33.
- Baldriga I. (2020a), *Estetica della cittadinanza. Per una nuova educazione civica*, Firenze: Le Monnier Università.
- Baldriga I. (2020b), *Un Van Gogh per Snoopy. Esperienza estetica, conoscenza, emozione*, Le Monnier Università: Firenze.
- Baldriga I. (2021), *Il lungo sguardo della Costituzione Italiana: il patrimonio culturale per un nuovo umanesimo*, «Rivista Lasalliana. Trimestrale di cultura e formazione pedagogica», 88, 3, pp. 297-306.
- Baldriga I., *Scuola*, in *Enciclopedia Treccani dell'Arte Contemporanea*, a cura di V. Trione, in corso di pubblicazione.
- Castiglioni B. (2010), *Educare al paesaggio, Traduzione Italiana del report «Education and Landscape for Children»*, Consiglio d'Europa, Montebelluna: Museo di Storia Naturale e Archeologia.
- Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica* (2011), <<https://www.istat.it/it/files/2017/11/ISTANBUL-Convenzione-Consiglio-Europa.pdf>>, 29.07.2021.
- Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società* (2005), <[https://ufficiostudi.beniculturali.it/mibac/multimedia/UfficioStudi/documents/1362477547947\\_Convenzione\\_di\\_Faro.pdf](https://ufficiostudi.beniculturali.it/mibac/multimedia/UfficioStudi/documents/1362477547947_Convenzione_di_Faro.pdf)>, 29.07.2021.
- Dalai Emiliani M. (2010), *Per una storia dell'insegnamento di storia dell'arte in Italia*, in *Il gusto dei Problemi: il manuale di Giulio Carlo Argan e l'insegnamento della storia dell'arte nella scuola di oggi e di domani*, Atti del convegno Internazionale (Roma, 18 febbraio 2010), a cura di I. Baldriga, Firenze: Sansoni, pp. 76-82.
- Di Donato F. (2010), *La strategia di Lisbona nel campo dell'istruzione e della formazione*, Roma: Anicia.
- Ferretti M., a cura di (2003), *La storia dell'arte nella scuola italiana. Storia, strumenti, prospettive*, «Ricerche di Storia dell'arte», numero monografico, n. 79.
- Foray D. (2006), *L'economia della conoscenza*, Bologna: Il Mulino.
- Ghirardi A. et al. (2009), *Insegnare la storia dell'arte*, Bologna: CLUEB.
- Lelli L., Serio N., a cura di (2012), *Dai programmi didattici alle indicazioni nazionali: fondamenti e linee di sviluppo*, in *Progettazione curricolare e didattica delle discipline*, Roma: Armando Editore, pp. 15-32.

- Lewis S. (2020), *Respatialising Global Educational Governance Through PISA for Schools*, Singapore, Springer.
- Education at a glance 2020* (OCSE), <<https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>>, 29.07.2021.
- Naidu S. (2021), *Building resilience in education systems post-COVID-19*. *Building resilience in education systems post-COVID-19*, «Distance Education», 42, 1, 2021, pp. 1-4, <<https://doi.org/10.1080/01587919.2021.1885092>>, 24.08.2021.
- Niemann D. et al. (2017), *PISA and its consequences: Shaping education policies through international comparisons*, «European Journal of Education», 52, 5, pp. 175-183.
- Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018), <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))>, 29.07.2021.
- Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* (2007), <[https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1\\_dm139new.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1_dm139new.pdf)>, 16.06.2021.
- Thiery A. (1980), *Esperienza e conoscenza delle arti*, in *Quale cultura per la nuova scuola secondaria*, a cura di C. Pontecorvo, Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Veratelli F., Haby J. (2020), *Didattica della storia dell'arte*, Milano: Mondadori University.
- West M.R. (2012), *Education and Global Competitiveness*, in K. Hassett (a cura di), *Rethinking Competitiveness*, Washington DC: American Enterprise Institute Press, <<https://dash.harvard.edu/handle/1/9544459>>, 29.07.2021.
- Zuccoli F. (2020), *Didattica dell'arte. Riflessioni e percorsi*, Milano: Franco Angeli.

## **JOURNAL OF THE DIVISION OF CULTURAL HERITAGE**

Department of Education, Cultural Heritage and Tourism  
University of Macerata

Direttore / Editor in-chief  
Pietro Petrarola

Co-direttori / Co-editors

Tommy D. Andersson, University of Gothenburg, Svezia

Elio Borgonovi, Università Bocconi di Milano

Rosanna Cioffi, Seconda Università di Napoli

Stefano Della Torre, Politecnico di Milano

Michela di Macco, Università di Roma "La Sapienza"

Daniele Manacorda, Università degli Studi di Roma Tre

Serge Noiret, European University Institute

Tonino Pencarelli, Università di Urbino "Carlo Bo"

Angelo R. Pupino, Università degli Studi di Napoli L'Orientale

Girolamo Scialoja, Università di Bologna

*Texts by*

Valentina Erminia Albanese, Giulio Carlo Argan, Irene Baldriga,

Anna Cerboni Baiardi, Mara Cerquetti, Michele Riccardo Ciavarella,

Maria Cordente Rodriguez, Alessandra Donati, Fabio Donato,

Tancredi Farina, Massimiliano Ferrario, Luca Ferrucci, Francesca Gallo,

Claudio Gamba, Costanza Geddes da Filicaia, Teresa Graziano, Alessio Ionna,

Marco Maggioli, Susanne A. Meyer, Ilaria Miarelli Mariani, Pietro Petrarola,

Luca Pezzuto, Roberto Sani, Silvia Sarti, Simone Splendiani

<http://riviste.unimc.it/index.php/cap-cult/index>

