

Artigiani digitali. Per un modello innovativo di work related learning e di alternanza scuola-lavoro

WALTER RINALDI

Esperto di pedagogia

Corresponding author: rinaldiwalter@virgilio.it

Abstract. We tackle the work related learning issue and the matter of the school job alternance in terms of innovative working experiences focusing on those not bound to conventional formative proposals. More specifically we refer to the role that creative careers can play in the remaking and rethinking of the city and we examine the possibilities of a creative training that pursues a tradition that combines arts and crafts, analyzing, at last, the role of the contemporary digital maker.

Keywords. experience, work related learning, school, work, sharing economy, pedagogy

Oggi, oltre a comparare i diversi modelli istituzionali sia di work related learning che di alternanza scuola-lavoro presenti a livello internazionale, non meno significativo è porre l'attenzione su quelle esperienze innovative e comunitarie che nascono dalla presa d'atto degli scenari profondamente trasformati – e in via di ulteriori trasformazioni – del lavoro, delle professioni e dei saperi, dalle incertezze del futuro, dalla crisi delle professioni intellettuali. Esperienze innovative e comunitarie, sperimentazioni di *sharing economy*, che introducono anche una differenza di punti di vista con cui guardare gli scenari tendenziali: non solo il punto di vista dell'adattamento delle singole persone alle richieste mutevoli del mercato del lavoro, ma quello che prevede sia la possibilità di scelte collettive che sostengano le persone sia la capacità di partecipare a tali scelte, cui ogni persona va preparata.

In ogni caso, un po' dappertutto nel mondo, e anche in Italia, vi sono esperienze che sembrano andare in controtendenza rispetto ad una concezione dell'orientamento al lavoro, delle competenze da acquisire, dei percorsi formativi da implementare giocati solo sull'adattamento a più o meno labili previsioni del mercato del lavoro nella società post-fordista. Esse sono sorte dalla ridefinizione, nella pratica sociale, delle professioni creative. Un campo in cui – grazie alle nuove tecnologie e alla diffusa multidisciplinarietà che pervade l'economia della conoscenza – in genere vengono collocati, oltre a chi esercita un'attività considerata artistica o artigianale, tutti coloro che contribuiscono con l'arricchimento intellettuale o tecnologico, sempre più in contesti di connessione e social working, all'innovazione (Fondazione Symbola Unioncamere, 2017). Artisti, designer, architetti, artigiani, professionisti digitali, operatori culturali nell'ambito delle *humanities*, ma non solo, si sentono spinti a riscoprire il carattere sociale e utopico della loro professione, e perciò a dar vita a esperimenti urbani e sociali, tesi a promuovere cittadinanza, ad esempio per cambiare le caratteristiche che hanno assunto molte parti delle città novecentesche e delle periferie. Luoghi degradati dalla chiusura delle grandi

fabbriche, zone della città marginalizzate dai nuovi progetti urbanistici all'insegna delle scelte della finanza, impoverimento dei consumi culturali (Niessen, 2016). In tale opera, gli stessi confini tra le professioni si confondono in un impegno che è insieme economico, urbanistico, estetico, artistico, tecnologico, narrativo, ma soprattutto di ricostruzione sociale e culturale, che coinvolge spesso popolazioni e scuole in comunità creative; dove si reinventano pratiche di convivenza, forme di comunicazione, "officine" culturali, immagini di città, e dove l'apprendimento permanente, insieme all'idea di *learning city*, acquista tutto il suo pieno significato (<https://www.ricrea.city>). Un fronte d'innovazione culturale che si esprime in progetti territoriali, forum e convention, indagini e ricerche, concorsi di idee da parte di istituzioni e associazioni, come la Biennale veneziana di Architettura 2018 (www.labiennale.org)

E' in questo quadro, di generale ridefinizione di funzioni, ruoli e identità delle professioni creative, che si può parlare, al meglio, di "artigiano digitale"; non solo in senso tecnologico, come pure si tende a fare in modo riduttivo, ma come figura sociale e professionale insieme (Anderson, 2013; Doctorow, 2010), come identità comune a un ventaglio di professioni rinnovate e di attività emergenti, come modello culturale dell'*homo faber* oggi (Sennet, 2008), come animatore di comunità creative (Miceli, 2018).

Situati tra l'artista e l'artigiano della tradizione, passando per il designer, l'architetto, lo sviluppatore di software, l'esperto di arti digitali e molte altre figure, più vecchie e più nuove, tutte in via di ridefinizione, gli artigiani digitali, nella precarietà e nel nomadismo di tante professioni creative, tendono a condividere una comune cultura di base pur nelle diverse specificità, guardano al futuro planetario da preparare oggi, per sé e per gli altri, studiano e sperimentano nuove soluzioni per antichi problemi o ricontestualizzano antiche soluzioni per problemi nuovi, più sostenibili e eco-compatibili. Essendo così portati a ripensare il rapporto tra forma e funzione in tutti i suoi aspetti, estetici, sociali, ambientali, tecnologici; a essere curiosi e attenti nei confronti degli ambiti disciplinari diversi dal loro; a prediligere, dal punto di vista comunicativo, le comunità di pratica.

1. La Polis che verrà: una visione di città (e del rapporto città- campagna) tra passato e futuro

Uno dei temi, fra i molti che – va sottolineato – emergono da tale movimento in continua evoluzione di pratiche e di idee, è il fatto che un progetto formativo in grado di orientare nel vasto campo dei futuri artigiani digitali, richiede una visione adeguata del "fare artistico". Quel fare e quel gusto comuni, in Italia in particolare, all'artigiano e all'artista della città dei secoli passati e che oggi, sia pure a vari livelli, deve essere patrimonio culturale di tutti.

Si tratta, dal punto di vista di una "città che apprende", del cuore antico delle nuove "competenze makers", insieme a quelle da acquisire nei laboratori digitali, nei FabLab. Come quelle, come l'hardware *Arduino* o la stampante 3D, come le piattaforme *user generated contents*, richiedono le risorse tecniche di chi opera a livello professionale, ma all'interno di una visione formativa di quel *coworking* particolare che è il "fare artistico".

Dentro tale visione vanno collocate componenti diverse e specifiche ma convergenti, in modo che il "fare artistico", esca dalla vaghezza o, al contrario, dalla iper-specializza-

zione in cui, per molti, è confinato, e possa così anche essere ricostruito in tutti quegli aspetti concreti avvicinabili da parte di tutti, nel suo significato per la vita quotidiana.

Innanzitutto, sotto il profilo etico e civico, una riflessione a tutto campo sull'attualità dell'articolo 9 della Costituzione. Un articolo su cui finalmente da più parti si pone attenzione, considerandolo un po' il punto di riferimento comune degli italiani – tra i Principi fondamentali della Carta – in quanto a cittadinanza culturale, senso di appartenenza ad una storia che non riguarda solo il passato ma il presente e il futuro, partecipazione e contributo a quello che potrà e vorrà essere l'Europa e la stessa cittadinanza planetaria. “La Repubblica tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione”, come affermato nel secondo comma, significa che tale “tutela” è interesse e compito della Repubblica e, allo stesso tempo, diritto fondamentale dei cittadini, perché, come affermato nel primo comma dell'articolo, “La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica”. Quindi la tutela è conseguenza della promozione della cultura come cittadinanza attiva ed è tutela finalizzata alla conoscenza e all'arricchimento personale e collettivo tramite “il patrimonio storico e artistico della Nazione”. I cittadini partecipano alla tutela e la rivendicano come diritto. Tanto più lo possono fare, quanto più hanno familiarità e conoscenza, formazione e educazione (Montanari, 2013).

Oltre che dal punto di vista etico e civico, la Costituzione, così, da un punto di vista cognitivo, ci mette in guardia innanzi tutto rispetto a quei comportamenti di analfabetismo estetico, diffusi e promossi sistematicamente, che mostrano la considerazione di un'opera o di un gruppo di opere solo se oggetto di facile fascinazione, isolate in se stesse, puro ornamento; con l'attenzione prestata loro come di fronte a un evento mediatico, magari legate a una mostra dal titolo magniloquente, invece della conoscenza di esse nella loro specificità di concreti manufatti e nel loro contesto storico-spaziale-culturale.

Non solo. Proprio il contesto tecnologico e storico, il continuum spaziale, architettonico, di paesaggio, di rapporto con tutti gli aspetti che rendono co-appartenenti singole opere con l'arredo urbano, le decorazioni, i manufatti di maestranze artigiane o i prodotti di alto artigianato, che concretamente appaiono nella città storica tenuti insieme come un *unicum*, devono essere oggetto di conoscenza, oltre che di ricerca, per ri-orientare quello sguardo distratto di chi attraversa a piedi le città italiane, incapace di vedere, di leggerne i molteplici segni e fruire delle particolari forme espressive che vi sono sorte; salvo, poi, dimostrare stupore indotto, di fronte alla decontestualizzata, singola opera d'arte.

Tali premesse, del resto, sono alla base di varie esperienze didattiche che le scuole d'arte italiane – Istituti d'arte e Licei artistici – ora confluite nei nuovi Licei artistici del riordino del 2010, hanno proseguito per anni, pur nell'adeguamento curricolare. La scommessa e la “resistenza” di molti docenti è stata quella di conservare, da una parte, una lunga tradizione di insegnamento artistico fondato sulle tecniche pittoriche, plastiche e delle “arti applicate” o “decorative” sviluppatesi dalle botteghe degli inizi dell'età moderna e modificatesi con l'evoluzione artistica nel corso del tempo, dall'altra, di salvaguardare pure quella curiosità, quell'attenzione all'esperienza innovativa – come con la cultura digitale – quell'amore al “fare artistico” che vanno al di là di ogni schema burocratico-didattico, al di là di ogni distinzione tra tempi dedicati ad una materia scolastica o all'altra. E' all'interno di questa logica che i docenti, pur dovendo aderire, con

il riordino, a un'impostazione didattica uniformata a quella di tutti gli altri licei, utilizzano spesso ogni possibilità di incremento orario per affermare una didattica di laboratorio, in modo che avvicinarsi alle opere, all'esperienza dell'arte e dell'artigianato artistico, del design e dell'architettura avvenga non solo per mezzo di lezioni tradizionali di storia dell'arte, o attraverso quella che oggi si chiama "educazione visiva", ma tramite la riscoperta e l'uso rinnovato di tecniche di tradizione. Così, rispetto alla povertà di esperienza creativa cui costringe il riordino, con la soppressione degli Istituti d'arte e delle sezioni Accademia e Architettura dei Licei, insieme all'azzeramento delle sperimentazioni, non è raro che tra i corsi di arricchimento per gli allievi, o post-diploma, o per adulti, ci siano, solo per fare alcuni esempi, laboratori sulla tecnica quattrocentesca della tempera grassa, sulla procedura medievale della pittura su fondo oro, o anche sulla pittura a olio introdotta da Antonello da Messina, e così via; oltre a ripercorrere le principali tecniche dell'incisione (ceramolle, acquaforte, puntasecca, acquatinta, ecc.), ai laboratori legati ai materiali delle tradizioni locali delle arti decorative e del disegno di oggi: metalli, legno, ceramica ecc. Ciò con uno sguardo aperto all'oggi, alle opere, alle arti e agli artisti così come si esprimono ai giorni nostri e come si collegano ai grandi del passato. Per questo i viaggi e le visite a musei e mostre, ad architetture e ambienti urbani, vengono considerate tempi e spazi di studio. Basti pensare, senza andare lontano, alle iniziative del tipo "Disegnare nei musei", che, grazie alla collaborazione con il MIBAC e i musei pubblici, consentono di superare tutte quelle difficoltà organizzative e di regolamenti che normalmente rendono difficile la ripresa della prima importante pratica moderna di studio delle opere.

Vi è, poi, una continuità più di fondo che collega il modo di operare delle scuole d'arte alle radici storiche comuni delle arti, dell'artigianato e del gusto, nell'evoluzione e nei cambiamenti subiti dalle singole città lungo il corso dei secoli dell'età moderna. Spesso le stesse persone, o persone facenti parte degli stessi circoli, erano impegnate nell'insegnamento e nel rinnovamento della didattica artistica in queste scuole, e, allo stesso tempo, influenzavano o erano direttamente impegnati nelle arti e nella sperimentazione di nuove tecniche, nella trattatistica, nelle concezioni del restauro e dei criteri museografici, nella tutela dei beni culturali, nella promozione dell'artigianato e dei mestieri. Insomma, nel cambiamento della forma della città, della sua cultura materiale, degli stili e della ricezione del pubblico. Per questi motivi, non è affatto casuale l'istituzione, ad esempio a Lucca, già nel 1837, di quella *Scuola domenicale di arti e mestieri*, per adulti, sempre presso la scuola d'arte, che ha operato fino ai primi anni Sessanta del Novecento. Si tratta, va ribadito, del rapporto stretto di continuità tra la scuola e le arti, architettura e arti decorative comprese. E, insieme, del rapporto tra la scuola e la città che si trasforma, conservando le proprie caratteristiche – dove è riuscita a conservarle – grazie agli artisti e ai cultori delle diverse arti. Una continuità, questa, tra evoluzione della città, arti e scuola, che rappresenta il vero elemento di originalità della tradizione formativa artistica come si è espressa in Italia.

Pertanto, riproporre oggi, tale tradizione, non solo agli studenti della scuola, o a chi intende acquisire competenze professionali, ma al pubblico degli appassionati o degli intellettualmente curiosi, a chi desidera un primo contatto col mondo della matita, della tavolozza, del bulino, della pietra, del marmo, della formatura di gesso significa alimentare il rapporto innanzitutto dei cittadini con la propria città, un rapporto che non può che partire dalla consapevolezza e dalla conoscenza di un grande patrimonio storico da conservare e ripensare per il futuro globale che ci aspetta.

2. Saper vedere

Da un punto di vista storico-artistico, ad esempio, la città medievale, è da tempo oggetto di interesse degli studiosi per cogliere come “la scultura guarda la città”. Si tratta di quell’intreccio tra la scultura e il suo supporto architettonico nell’arte medievale, non all’interno delle chiese, ma all’esterno: le facciate, appunto, ma anche i prospetti, i portali, le finestre, visti nei loro nessi organici con l’architettura e con il contesto architettonico-monumentale-urbanistico (Cervini, 2013). Un congegno che va letto e interpretato nel suo insieme.

Proprio le facciate medievali evidenziano una varietà di modelli, mettono in gioco tante caratteristiche locali e la diversità di ogni singola facciata. La quale, a sua volta, tiene insieme le immagini scolpite su di essa fungendo da vero e proprio “palinsesto”, perché “un’immagine medievale esterna, scolpita o dipinta, di fatto non esiste, se non in funzione di una peculiare struttura immaginativa che è sempre determinante” (Cervini 2013 p. 24). Così in questione è come venivano guardate, nel medioevo, le sculture esterne, da quale spazio fisico, da quale distanza, da quale spazio mentale, e come guardarle oggi. Inoltre, come veniva percepito il rapporto tra scultura, architettura e contesto urbano, e come percepirlo oggi: “E ancora di quale ‘consumo sociale’ fossero oggetto le sculture esterne, anche in una chiave di storia del restauro e della conservazione, come pure in una prospettiva storico-antropologica” (ib.).

Se la città, e la città medievale in particolare, va letta nell’insieme, anche singoli elementi come le facciate, dunque, impaginano in una stessa “struttura immaginativa” le immagini scolpite che contengono. Comprendere questo è importante per avere oggi una visione della città che tenga conto e dialoghi con la visione presente nel “palinsesto” delle facciate, o in altri elementi, come nel tessuto che connette scultura, architettura, contesto urbano. Per cui non è pensabile una formazione nell’ambito delle attività creative, senza porsi le domande: da quale “spazio mentale”, da quale “spazio fisico”, da quale “consumo sociale”, le immagini scolpite ci guardano?

Ciò consente di avvicinarsi a quel “palinsesto” che è la facciata di una chiesa romanica, come scoperta di un modo originale di elaborare motivi e immagini, come individuazione dei caratteri storico-artistici di tali immagini, come capacità di riprodurre col disegno tutto quel movimento dinamico del linguaggio plastico-architettonico, che alterna con libertà invenzioni fitomorfe e zoomorfe, bruschi cambiamenti, passaggi a figure simboliche, a elementi puramente cromatici, a elementi grotteschi, ad animali fantastici, a fiere.

Avviene, cioè, la percezione dello scarto tra l’ordinarietà dello sguardo quotidiano e la capacità di sintonizzarsi con la visione che organizza l’impaginazione nei vari aspetti. Fu John Ruskin, il critico d’arte romantico inglese – teorizzatore di un nuovo rapporto tra arte, artigianato e gusto del pubblico, all’insegna di un sentire comune che doveva coinvolgere la vita quotidiana dei lavoratori e del popolo, oltre che degli intellettuali – a esplicitare l’importanza di questo passaggio di visione. Perché la visione e il sentire artistico si avvale di un uso specifico delle componenti della figurazione: linee, luce, colore, masse, e loro combinazione. Ruskin lo ha esplicitato facendolo derivare da successivi incontri con l’arte toscana, romanica e gotica, tra medioevo e rinascimento nel corso dei suoi viaggi. Quel mondo di immagini è una visione condivisa da tutti coloro che opera-

vano per realizzarle e da coloro che le guardavano, da chi era *magister* alle maestranze al pubblico. Lo vorrà divulgare, con la ricca collezione di disegni di facciate e di edifici realizzati da lui stesso, ai cittadini di Sheffield, in gran parte lavoratori delle prime fabbriche industriali, come nelle sue lezioni a Oxford sul disegno. Il Ruskin educatore sociale è qui tutt'uno col critico e lo storico dell'arte, nell'elogio delle forme artistiche delle città romaniche e gotiche, dove la continuità fra artigianato, arte e gusto del pubblico viene da lui interpretata come espressione di rapporti sociali felici (Clegg, Tucker, 1993).

L'avvio del processo di comprensione è affidato da subito alla pratica del disegno, come tecnica autonoma, come principale strumento intellettuale del linguaggio figurativo. E' il disegno a costituire la capacità di pensare in termini figurativi. Ruskin lo lega strettamente alla sua concezione della visione e del sentire artistico. Disegnare:

... in guisa da poter rendere con chiarezza ed utilità le immagini di quelle cose che non si potrebbero descrivere soltanto con le parole, sia per parteciparne a gli altri l'idea netta; se desideri acquistare una percezione più viva delle bellezze della natura, e conservare come l'immagine fedele delle cose belle e fuggitive o che tu sei costretto ad abbandonare; se, tu vuoi penetrare nello spirito dei grandi pittori e riuscire ad apprezzar le opere loro, scoprendone le bellezze co' tuoi propri occhi ed amandole, senza accontentarti di giudicarle col pensiero degli altri; se queste sono le tue aspirazioni, allora io *posso* aiutarti; anzi, ciò che è meglio ancora, posso indicarti la via perché ti aiuti da te stesso (Ruskin, 1924, p. 1)

3. Una proposta didattica integrata e possibile

Da John Ruskin, al movimento Arts and crafts, al Werkbund, al Bauhaus, tra la metà dell'Ottocento a tutti gli anni Venti del Novecento, un nuovo ideale educativo promuove la ricerca in campo artistico e, più in generale, la sperimentazione produttiva di oggetti, di ambienti, di architetture. Per superare l'antinomia arte-artigianato, per realizzare l'unità di tutte le arti, per integrare arte, progetto e industria, in un'utopia sociale che vedeva un futuro in cui l'arte fosse presente nella vita quotidiana di tutti e favorisse nuovi rapporti sociali. Le abilità dei "Maestri artigiani", unite ai saperi dei "Maestri della forma", questi ultimi in quanto artisti riconosciuti e ricercatori nelle nuove frontiere del sapere applicato, costituiscono l'ossatura della struttura didattica del primo Bauhaus (Wingler H.M., 1987), sotto l'insegna comune delle pratiche laboratoriali e della impostazione interdisciplinare e riflessiva, nella tensione al superamento della distinzione fra lavoro intellettuale e manuale, tra progettazione ed esecuzione. Oggi, riprendere tale aspirazione significa un saper fare combinato con il sapere scientifico, la sperimentazione tecnologica e con i nuovi materiali, come pure con il forte impulso all'innovazione, all'ibridazione disciplinare, alla connessione e alla collaborazione a distanza fornita dalla cultura digitale.

Maestri artigiani e Maestri della forma possono essere ancora punto di riferimento di proposte didattiche laboratoriali che orientino i percorsi formativi di work related learning e, più in generale, di apprendimento permanente adeguato all'oggi. Occorre ricostruire un ambiente di apprendimento ricco e stimolante, generativo di pratiche artistico-artigianali specifiche, affiancate da indicazioni teoriche che nascono dalla riflessione sulla pratica, fondate sulla interazione comunicativa e il *social networking*, sostenute da una forte cultura digitale, ispirate da utopie concrete, comunitarie e cosmopolite.

Condizioni per realizzare tale ambiente sono non solo l'impostazione pedagogico-didattica che mette al centro gli allievi e la loro attività di ricerca e di soluzione di problemi, ma due elementi strutturali: il "Maestro artigiano" e la "Bottega scuola". Infatti, insieme al rapporto diretto con gli oggetti e gli strumenti, è la relazione "faccia a faccia" fra Maestro e allievo, che diviene determinante. Una relazione in cui il Maestro viene riconosciuto come il detentore di un' "autorità legittima", frutto della sua competenza professionale, o artistica, o tecnologica. E' lui a stabilire i parametri di qualità del lavoro da svolgere, è nel "faccia a faccia" con lui che gli allievi apprendono, con processi di "imitazione" intelligente. Oltre a ciò, elemento strutturale è la disponibilità di una vera e propria "Bottega scuola", in cui ci siano tutte le condizioni, sia per lavorare che per apprendere.

Entrambi questi elementi sono ora previsti da leggi regionali. Il Maestro artigiano (Legge Regione Toscana n. 53/2008; DPGR n. 55/2009), è una figura normata in diverse Regioni italiane. Il conseguimento della qualifica di Maestro artigiano si ottiene se l'attività è svolta da almeno 10 anni, come titolare o socio, o con diverso numero di anni se si è collaboratori o dipendenti, se si è titolari o soci di un'impresa artigiana che svolge un'attività compresa nell'elenco delle lavorazioni artistiche, tradizionali e dell'abbigliamento su misura, se si dimostra capacità professionale e attitudine all'insegnamento del mestiere. Il Maestro artigiano può essere docente in tutti i corsi di formazione professionale, ma, soprattutto, le imprese dirette da un Maestro artigiano sono denominate Bottega scuola (L. R. Toscana 53/2008; D.G.R. 982/2012). Questa può comprendere attività formative nel suo settore specifico, utilizzando spazi diversi. Le Botteghe scuola vengono accreditate se soddisfano i requisiti economico-finanziari strutturali e normativi vigenti, devono essere dirette da un Maestro artigiano che svolga personalmente attività di docenza. L'accreditamento comporta l'equiparazione alle agenzie formative riconosciute. Predisporre un'esperienza formativa sul modello della Bottega scuola significa anche coinvolgere, oltre alla singola scuola e alle scuole in rete, istituzioni significative come i Poli Tecnologici, le Accademie di Belle Arti, le Fondazioni e gli Istituti di settore, le Camere di commercio, ma anche enti di ricerca e di sperimentazione, che sono fondamentali per la riuscita dell'esperienza, come il CNR, in relazione allo studio dei materiali e delle tecnologie; mentre la collaborazione con le confederazioni dell'artigianato può consentire di programmare, al termine dell'esperienza di formazione, l'assistenza nell'avviamento di un'attività in proprio, o, l'inserimento degli allievi nel lavoro, attraverso specifiche leggi regionali.

Il percorso formativo può considerare, in modo flessibile, sia allievi provenienti dalle scuole d'arte, che vogliono approfondire le tecniche tradizionali insieme alle nuove tecnologie, sia coloro che vogliono intraprendere un'attività artigianale di tipo nuovo dopo l'esame di Stato. Ma, il percorso, può costituire la base di una specializzazione post-diploma, di un aggiornamento professionale per artigiani e di corsi liberi per adulti. La decorazione pittorica, la scultura (marmo, ferro, legno, ecc.), la modellazione (plastica, gessi), i tessili (tappetzeria, tessitura), e altri, con una serie di supporti come una materiateca, un laboratorio per la sperimentazione digitale, spazi flessibili per lo scambio dei saperi, costituiranno l'occasione adeguata per sviluppare rigorosi processi di apprendimento, secondo concrete procedure di laboratorio che riprendono lo spazio-tempo della bottega artigiana, rinnovata attraverso i saperi di oggi e orientata da un'aspettativa urgente di futuro.

Riferimenti bibliografici

- Anderson C., *Makers. Il ritorno dei produttori*, Rizzoli, Milano, 2013.
- Cervini F., *La scultura guarda la città. Intorno a un seminario di storia dell'arte medievale a Lucca*, in Luk, 19, 2013, pp. 22-26
- Clegg J., Tucker P., *Ruskin e la Toscana*, Ruskin Gallery, Collection of the Guild of St George, Sheffield, 1993.
- Doctorow C. *Makers*, Harper Collins, Milano, 2010.
- Fondazione Symbola Unioncamere, *Io sono cultura. Rapporto 2017*, 2017, www.symbola.net
- Lazzareschi E., *Il Regio Istituto d'Arte "Augusto Passaglia di Lucca"*, Felice Le Monnier, Firenze, 1941.
- Miceli S., *La manifattura torna in città*, nova, "Il Sole 24 ore", 6-5-2018, 2018, p. 9
- Montanari T., *L'articolo 9: una rivoluzione (promessa) per la storia dell'arte*, in Leone A., Maddalena P., Montanari T., Settis S., *Costituzione incompiuta. Arte, paesaggio, ambiente*, Einaudi, Torino, 2013, pp. 9-55
- Niessen B. *Introduzione*, in che Fare (a cura di), *La cultura in trasformazione*, Minimum fax, Roma, 2016.
- Ruskin J., *Elementi del disegno e della pittura*, Bocca, Torino, 1924.
- Sennet R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano, 2008.
- Wingler H. M., *Il bauhaus. Weimar, Dessau, Berlino. 1919-1933*, Feltrinelli, Milano, 1987, <https://www.labiennale.org>
<https://www.ricrea.city>