

A.L.D.O.
Attività, Laboratori, Didattica, Orientamenti

II salone della didattica museale

Macerata
Biblioteca Comunale “Mozzi – Borsetti”, Sala della Specula
Biblioteca Nazionale di Macerata
Aula Consiliare del Comune di Macerata
Antichi Forni

Ente organizzatore
Comune di Macerata

Patrocinio
Regione Marche

In collaborazione con
Amministrazione Provinciale di Macerata
Associazione Sistema Museale della Provincia di Macerata

Coordinamento organizzativo
Cooperativa Arché
Via XXIV Maggio, 10
62100 – Macerata
T 0733 232218 F 0733 236999
info@archecoop.it - www.archecoop.it

Cura degli atti
Fiorenza Petrolati per Cooperativa Arché

In copertina
I. Pannaggi, *Treno in corsa* (1922), F. Depero, *I Pagliaccetti* (1927),
G. De Chirico, *Le muse inquietanti* (1950)
per gentile concessione della Fondazione Cassa di Risparmio della Provincia
di Macerata, *Museo Palazzo Ricci, Collezione del '900 italiano*.

O. Licini. *Amalassunta* (1949). E. Vedova. *San Paulo* (1953)

L'illustrazione *ALDO* è di Simone Bompreszi

Comune di Macerata

A.L.D.O.

Attività, Laboratori, Didattica, Orientamenti

II salone della didattica museale

Atti dei lavori

Macerata, 16.17.18.19 settembre 2004

SOMMARIO

Seminario

- 9 “Testi e pretesti dell’arte”
Marco Dallari

Tavola rotonda sulle esperienze di didattica dell’arte contemporanea

- 33 Interventi di Eleonora Bairati (coordinatrice), Antonella Micaletti, Anna Pironti, Marco Bazzini, Giuseppina Di Monte, Luciana Cataldo

Convegno

- 65 “L’insegnamento dell’arte nel processo di apprendimento”
Paola Ballesi
- 67 “Comunicazione educativa e apprendimento. Arte e immagine nella scuola: dalla coscienza artistica all’esperienza dell’arte”
Antonio Ciocca
- 87 “Percorsi formativi per la storia dell’arte contemporanea”
Silvia Bordini
- 91 “Il Dipartimento Educazione del Castello di Rivoli. Strategie e progetti nel rapporto tra scuola museo e territorio”
Anna Pironti
- 99 “Arte e integrazione: la didattica speciale del Museo Omero”
Andrea Socrati

107 “Comunicazione ed educazione all’arte contemporanea nel museo.
Alcuni spunti di ricerca”
Luciana Cataldo

117 **Comunicazioni**
“Alla ricerca di un circolo virtuoso per la didattica museale”
Annalisa Trasatti

Tavola rotonda delle Istituzioni sullo sviluppo della didattica museale

125 Interventi di Mauro Compagnucci (coordinatore), Donato Caporalini,
Marta Paraventi, Don Piero Allegrini, Roberto Perna, Valeria Rivola e
Barbara Mastrocola.

Marco Dallari

Docente di Pedagogia generale
Università degli Studi di Trento

Testi e pretesti dell'arte

Dino Formaggio, filosofo e insigne studioso di cose artistiche e poetiche, afferma che *arte è tutto ciò che gli uomini chiamano arte*, sottolineando la relatività storica e il valore contingente di ciò che può essere indicato con questo termine, ed è dunque in sintonia con il pensiero del filosofo e pedagogista americano John Dewey, che non identifica l'arte negli oggetti, nei testi, nelle *opere*, ma nel suo essere *esperienza*. Nel suo testo *Art as experience* ("L'arte come esperienza") Dewey sottolinea come l'approccio all'arte non possa ridursi al solo tentativo di dare un ordine definitivo (filologico, storico, classificatorio) ad una materia che per sua natura è varia, mobile, complessa, né riferirsi ad un'arte "estatica", capace di ricondurci, attraverso la contemplazione delle opere, in prossimità della dimensione ideale del *Bello* e del *Sublime* (vedi). L'arte di Dewey è all'opposto, poiché: «Attraverso l'arte, significati di oggetti che altrimenti sono muti, indeterminati, ristretti e contrastanti, si chiariscono e si concentrano; e non mediante un laborioso affaccendarsi del pensiero intorno ad essi, non mediante il rifugio in un mondo di mera sensazione, ma attraverso la creazione di una nuova esperienza»¹.

Il semiologo Umberto Eco adotta una definizione dell'arte come processo operativo proteso a ricombinare in maniera originale materiali desunti dalla cultura e dalla natura: «una concezione dell'arte come *fare*, fare concreto, empirico, febbrile, in un contesto di elementi materiali e tecnici»².

Anche secondo Pareyson l'arte è *fare*, trasformazione della materia, costruzione o ricostruzione di una piccola porzione di mondo e luogo di

¹ J. Dewey, *Arte come esperienza e altri scritti*, La Nuova Italia, Firenze, 1995, p.154.

² U. Eco, *La definizione dell'arte*, Garzanti, Milano, 1978, p. 9.

produzione di linguaggi, di simboli, di metafore capaci di influenzare e arricchire la società e la cultura che li ospitano e li alimentano. Pareyson sottolinea poi come ad ogni esperienza, ad ogni atto del *fare* possa essere attribuita la caratteristica di “artisticità”: «Questa attività che inerisce genericamente a tutta l’esperienza e che, se opportunamente specificata, costituisce ciò che propriamente chiamiamo arte, è la “formatività”, cioè un tal “fare” che, mentre fa, inventa il “modo di fare”: produzione che è, al tempo stesso e indivisibilmente, invenzione»³. Per Pareyson, dunque, qualsiasi azione produttiva che crei (o ri-crei) il modo del suo operare, dall’attività intellettuale a quella più umilmente “tecnica”, può conseguire il livello di originalità creativa proprio dell’arte. In questa accezione *ars* recupera la sua dimensione etimologica originaria legata alla dimensione “artigianale” della creatività artistica.

C’è però, per Pareyson, una differenza importante fra l’arte e altri tipi di *fare*, e riguarda il fatto che l’arte ha senso di per sé: mentre la maggior parte delle azioni in cui si dispiega il fare umano sono spesso contrassegnate da finalità e funzioni esterne ad esse, l’opera d’arte non ha bisogno di essere utile, di essere destinata a qualcosa o giustificata all’esterno da sé.

All’interno di una riflessione di carattere pedagogico l’arte diviene un paradigma della visione e dell’atteggiamento intellettuale che è auspicabile riuscire ad assumere nei confronti di ogni fenomeno e, segnatamente, all’interno di una riflessione pedagogica volta a generare conoscenza.

Lo *stupore estetico* - che impariamo ad accogliere e a rendere più consapevole e raffinato - e il *giudizio estetico* che l’incontro con l’arte invita ed insegna ad esprimere diviene *atteggiamento cognitivo*, stile intellettuale ed esistenziale da assumere e promuovere in ogni situazione di apprendimento e di costruzione di conoscenze e di rappresentazioni del mondo e di sé.

L’estetica, come termine linguistico e come disciplina, nasce nel 1735, ad opera del filosofo e letterato Alexander Gottlieb Baumgarten. Baumgarten distingueva due modi di conoscere: da un lato quello estetico, concepito appunto come *scientia cognitionis sensitivae*, dall’altro l’approccio logico ed intellettuale alle cose, la conoscenza razionale. L’impostazione di Baumgarten fu emarginata per tutto il romanticismo, per essere poi riscoperta, nella contemporaneità, da Benedetto Croce, che ne fece, idealisticamente, una facoltà dello spirito. Una più attuale interpretazione delle affermazioni del fondatore settecentesco dell’estetica, compiuta da molti filosofi-estetologi contemporanei, soprattutto della scuola fenomenologica ed ermeneutica (Pareyson, Anceschi, Jauss...), rimanda

3 L. Pareyson, *Estetica. Teoria della formatività*, Bompiani, Milano, 2002, p. 20.

piuttosto a una concezione *fisica* di questa disciplina, riferita ai sensi e alla percezione. Non si può parlare tuttavia dell'estetica come di una *scienza empirica*: la dimensione estetica della conoscenza è, da un lato, fisica, riferita ai *sensi* e alla percezione, mentre, d'altro lato, riguarda la *sensibilità*, la possibilità, cioè di operare selezioni e formulare giudizi sugli avvenimenti e sulle cose sulla base della reazione emotiva che succede alla percezione.⁴

Le decisioni importanti della nostra vita, quelle che ci spingono *fuori di noi*, verso qualcuno che amiamo, contro qualcosa che detestiamo; ciò che ci fa intraprendere un percorso o un viaggio alla ricerca di qualcosa per cui ci sembra valga la pena di compiere uno sforzo o di correre un rischio, non è quasi mai un ragionamento freddo e distaccato, ma un sentimento, o un insieme di sentimenti.

Il ragionamento, ben che vada, serve a determinare il *come*, non il *perché*, serve a ricercare strumenti e strategie, a non essere avventati, a “non fare sciocchezze”.

Ma la spinta, ciò che ci fa intraprendere un'avventura, rischiosa o tranquilla che sia, è sempre un impulso desiderante, e le ragioni per cui compiamo le scelte importanti della nostra vita sono sempre, come direbbe Blaise Pascal, “ragioni del cuore” e Kundera definisce « ... il bisogno di guardarsi allo specchio della menzogna che abbellisce e di riconoscersi con commossa soddisfazione»⁵.

Elio Franzini, filosofo estetico che spesso compie riflessioni molto utili alla pedagogia, precisa come la via estetica sia percorso di conoscenza, conoscenza di sé e conoscenza del mondo, e come questa via rivesta un «...ruolo conoscitivo in cui progressivamente si rivela un orizzonte pluricategoriale che mira a delineare la qualità dell'esperienza, facendo del sentimento estetico un modo per esplorare il senso della natura umana, quel senso eidetico che si distacca dalle contingenze soggettive»⁶.

Molti pensano che la ragione sia più attendibile del sentimento, e che le decisioni importanti debbano essere il risultato di attente valutazioni, osservazioni, deduzioni, previsioni di opportunità e di fattibilità piuttosto che di desideri e tensioni emotive.

Ma alle decisioni importanti chiediamo gratificazione affettiva, non solamente successo; vogliamo essere felici, non solo bravi e capaci.

E non c'è nulla di più malinconico di vivere un'esperienza riuscita che si porta dietro, continuamente, il sentimento del rimpianto per ciò a cui

4 Cfr. A.G. Baumgarten, *Meditazioni filosofiche su argomenti concernenti la poesia* (1735), Aesthetica, Palermo, 1985; A.G. Baumgarten, *Aesthetica* (2 volumi, incompiuta, 1750), New York, Hildesheim, ristampa anastatica, 1961.

5 M. Kundera, *L'arte del romanzo*, Adelphi, Milano, 1993, p. 186.

6 E. Franzini, *Filosofia dei sentimenti*, Bruno Mondadori, Milano, 1997, p. 7.

la ragione (che spesso è paura mascherata da lucidità) ci ha costretto a rinunciare.

E allora è meglio ascoltare bene il congegno estetico che ci collega al mondo e alla zona più profonda e segreta del nostro universo interiore, allenando ed educando i sentimenti stessi a rivelarsi in modo completo e attendibile, accogliendoli senza diffidenza né paura.

Karl Gustav Jung sostiene che provare un sentimento nei confronti di qualcosa significa esprimere un *giudizio*, anche se le caratteristiche di questo tipo di giudizio lo rendono ben diverso da quello fondato sul pensiero e sul ragionamento.

Pensare qualcosa, ed esprimere una valutazione di tipo razionale serve, infatti, a tentare di stabilire un quadro di rappresentazioni e di valori condivisibili e, in qualche modo, universali. E questo è, di solito, l'atteggiamento che caratterizza il pensiero scientifico e filosofico.

Il giudizio sentimentale, sempre secondo Jung, tende a organizzare criteri di accettazione o di rifiuto, di desiderio o di repulsione, riguardanti la sfera individuale.

L'organizzazione della propria consapevolezza sentimentale non serve dunque a conoscere il mondo, ma a conoscere noi stessi rispetto al mondo.

Il giudizio sentimentale accresce la conoscenza del mondo ma contribuisce, soprattutto, alla strutturazione della coscienza identitaria.

E noi possiamo senza dubbio essere d'accordo con Jung⁷ quando sostiene che i giudizi oggettivi (del pensiero razionale) servono a rinforzare quella parte di noi che vuole e deve essere simile agli altri, mentre i giudizi dei sentimenti servono a costruire e rinforzare la nostra irriducibile differenza, a ribadire come, malgrado interpretiamo con convinzione la nostra parte di esseri sociali, siamo comunque soggetti unici.

Ma non possiamo dimenticare che, se condividiamo con Jung la convinzione che il giudizio sentimentale sia del tutto soggettivo e il giudizio razionale riguardi ciò che universalmente possiamo definire "conoscenza", gli faremmo davvero torto se riducevamo questa convinzione ad uno schema semplicistico.

⁷ Jung distingue poi un sentimento attivo (ad es. amare) da uno passivo (ad es. essere innamorato), e nota a questo proposito come, mentre nel primo caso la razionalità entra in gioco, poiché posso decidere quali sono i gesti, gli atti, i momenti che dedico all'amare, il secondo caso attiene alla sfera dell'irrazionalità, poiché la ragione non ha nessun potere di influenza sull'essere o non essere innamorati, né sulle emozioni che l'essere innamorati comporta quando ci troviamo al cospetto dell'oggetto del nostro innamoramento. Cfr. C.G. Jung, *Tipi psicologici* (1921), in *Opere*, vol. VI, Boringhieri, Torino, 1969.

La sfera razionale e quella emotiva non sono facilmente distinguibili: si sovrappongono, spesso, influenzandosi reciprocamente.

Da un lato, infatti, ci si è accorti di come emozioni e sentimenti siano determinanti nel favorire o inibire gli apprendimenti e la strutturazione della conoscenza, dall'altro non possiamo nasconderci come le nostre convinzioni "oggettive" e "scientifiche" influenzino molto più di quanto possa apparire evidente la nostra sensibilità e la nostra formazione sentimentale.

Per chi accoglie il contributo dell'estetica anche in riferimento alla propria dimensione professionale, operativa e compiutamente esistenziale, anche la scena del lavoro può trasformarsi in un universo estetico e narrativo, all'interno del quale eventi e personaggi divengono capaci di trasformarsi in paradigmi delle emozioni, dei sentimenti, dei giudizi e dei valori.

E questi apparati della conoscenza e del giudizio non sono soltanto patrimonio interiore e soggettivo ma, un po' come accade a Beuys e alla sua esistenza-opera, possono essere messi a disposizione dei nostri interlocutori, acquistando senso ulteriore quando e se sono condivisi, commentati, rivissuti da ciascuno e rielaborati criticamente nello scambio e nell'incontro.

Ciascuno accoglierà questi racconti e queste testimonianze secondo la propria sensibilità, con intensità e capacità critica differenti, ma una *storia di vita*, o anche soltanto un frammento di essa, è sempre un possibile luogo di incontro, di scambio, di confronto.

E si configura così come una fenomenologia, poiché offre la possibilità di mettere in comune un'esperienza riportandola intenzionalmente alla sua dimensione originariamente e autenticamente intersoggettiva, di comparare le emozioni suscitate, di educare i sentimenti ad essa corrispondenti, riconoscendoli dentro di sé e rendendoli comunicabili agli altri attraverso le situazioni, i personaggi, le figure capaci di rappresentarli. Trasforma cioè l'esperienza esistenziale e relazionale in *visuto*.

Attraverso quei *racconti sentimentali* il soggetto estetico non solamente educa, fenomenologicamente, se stesso, ma contribuisce ad educare tutti coloro che hanno a che fare con lui, perché offre loro un universo emozionale da condividere, grazie al quale far crescere insieme sensibilità e conoscenza.

Ciascuna donna e ciascun uomo capaci di raccontarsi diviene un educatore sentimentale. Ma, a differenza di quanto accade per un formatore professionale, o un insegnante scolastico, non è responsabile dell'esito della sua offerta formativa. Il suo compito, la sua "missione esistenziale", che è

compito e missione esistenziale di ciascuno di noi, è esprimersi, comunicare, raccontarsi e raccontare. L'insegnante fa la stessa cosa, ma non può permettersi di affidare al caso l'esito delle sue azioni, deve programmare e *valutare* (auto-valutazione) la qualità del suo raccontare e gli esiti conseguiti.

Ciò che la consapevolezza estetica e fenomenologica della costruzione identitaria ci impone è, ad ogni modo, questo semplice dato: qualunque atto rivolto fuori di noi è testimonianza testuale del nostro esserci, del nostro essere in relazione, del nostro *ex-sistere*. Il modo in cui ciascuno saprà accogliere il dono della manifestazione e del racconto dell'altro, utilizzandolo per scoprire a sua volta l'opportunità di essere testimone, narratore e costruttore della propria storia di vita, dipenderà proprio dalla capacità di ciascuno di porre la dimensione più autentica dell'*aisthesis* fuori o dentro il confine della propria coscienza identitaria ed esistenziale.

Proviamo ora a condurre le nostre riflessioni, finora esclusivamente condotte sul piano della teoria, su quello di una situazione in cui l'arte, e l'approccio estetico che impone nel rapporto con essa, diviene funzionale non soltanto a conoscere le opere nelle quali ci imbattiamo, ma ci porta oltre sé, verso la conoscenza di qualcosa che non la riguarda direttamente ma non potremmo conoscere in maniera soddisfacente e autentica senza la sua mediazione. Parlo della possibilità di identificare e conoscere ciò che con un termine oggi molto utilizzato ma spesso poco chiarito nel suo significato chiamiamo «natura».

Ci sono luoghi che divengono esteticamente significativi proprio perché lì non ci sono persone, o se ci sono non risultano rilevanti (o addirittura fastidiose) rispetto all'individuazione del rapporto fra il soggetto e il luogo. Parliamo allora della *Natura* e del *Paesaggio*, che è la figura topica dell'idea della natura, e ne parliamo dal punto di vista prevalentemente estetico e pedagogico-fenomenologico.

«All'inizio è stupore, ed è stupore alla fine, eppure questa è una via non inutile. Se io contemplo con stupore del muschio, un cristallo, un fiore, uno scarabeo dorato, o un cielo nuvoloso, un mare nei calmi, giganteschi respiri delle sue risacche, un'ala di farfalla nelle sue nervature cristalline, il taglio e le guarniture colorate dei suoi orli, la complessa scrittura e ornamentazione del suo disegno, e le innumerevoli, dolci, magicamente soffuse gamme e sfumature dei colori – ogni qualvolta, con gli occhi o con un altro senso, ho esperienza di una parte della natura, ne sono attratto e affascinato, e per un istante mi apro alla sua esistenza e alla sua rivelazione, e allora, in quel medesimo istante, io ho dimenticato l'intero avido cieco mondo della necessità umana, e invece di pensare a dare ordini, invece di

acquistare o sfruttare, di combattere o di organizzare, per un istante io non faccio altro che “stupire” (...) e sono entrato nel mondo dell’unità, dove una cosa dice all’altra, una creatura dice all’altra: tat twam asi (questo sei tu)»⁸.

Hermann Hesse, nel suo scritto dal titolo “la natura ci parla”, si esprime da poeta, si mostra schierato sul versante dell’arte.

E gli artisti creano mondi immaginari, inesistenti, danno voce alle cose.

Perché la natura è un mondo immaginario; le cose che Hesse si mostra e ci mostra non sono la natura, sono metafore di un mondo inventato.

Forse la natura è un archetipo, ma come ogni archetipo rischia spesso di scivolare nello stereotipo, o nell’assenza, confondendosi con il silenzio, o disperdendosi nel rumore.

Riconosciamo la natura solamente attraverso l’esperienza umile dello stupore, ma lo stupore, mentre si alimenta di evidenze, di eventi, di cose, guarda dentro, e si riconosce, come emozione, solamente nello specchio confuso delle anime, nel segreto dell’interiorità di ciascuno di noi.

La natura non c’è, non è pronta fuori di noi per farsi incontrare, ma può rivelarsi in epifanie improvvise, in occasioni inattese, nella potenza dei simboli che ne evidenziano l’essenza metaforica e poetica dischiudendoci la soglia di un mondo dove possiamo chiamare Natura gli ingredienti di un quotidiano di cui, grazie a quei simboli e a quelle metafore, possiamo riappropriarci, scoprendo la naturalezza che è in noi, la naturalità che possiamo diventare, per imparare a stupirci della nostra emozione, e di una, umile e autentica, capacità di ricominciare ad essere nel mondo sentendoci in intimità con esso.

Così, liberati dalla diffidenza e dal desiderio di annullare per possedere, essendo ciascuno creatura in una *koìnè* di creature, possiamo ricongiungerci, riconoscendoci, con la parte dimenticata di noi collocata al nostro stesso oriente.

Natura e paesaggio sono due termini che richiedono, per individuare lo spazio semantico che compete loro, uno sforzo ermeneutico particolarmente intenso. Sforzo teso, per il primo, a trovare una figura, o un insieme di figure, che corrispondano a un’idea, come quella di natura, profondamente astratta, che però pretende, rivendica, spesso millanta, caratteristiche di concretezza.

Per il secondo l’esigenza ermeneutica è quasi opposta: si tratta cioè di cercare di liberare la parola paesaggio dalle immagini-stereotipo che,

⁸ H. Hesse, *La natura ci parla* (1986), Mondadori, Milano, 1990.

dall'arte romantica fino alla diffusione di massa dell'apparecchio fotografico portatile, e delle cartoline postali, connotano il *bel* paesaggio.

Può essere davvero utile, a questo punto, fare un passo indietro, e cercare di capire cosa diciamo quando pronunciamo le parole *natura*, *naturale*, *naturalmente*.

I filosofi greci usavano la parola greca *physis* (natura) con il significato di “principio generativo”, attribuendo dunque la caratteristica di “naturalità” a tutto ciò che possiamo individuare come soggetto alla nascita e alla morte, all'accrescimento e alla degenerazione.

Aristotele dice che la natura è caratteristica di tutte le cose che hanno “un principio di movimento in se stesse”, e si distinguono così dagli enti non generati ed eterni, che riguardano la matematica e la metafisica, da ciò che esiste per caso o fortuna, e da ciò che è nato “per arte”, costruito cioè da mani umane.

Aristotele avalla così il principio secondo il quale è naturale tutto ciò che è dotato di anima, intendendo con quest'ultimo termine il *pnéuma*, il soffio vitale che attraversa il corpo dell'universo e dà vita a ogni sua parte. Questa natura “pneumatica” diviene così riferimento e paradigma di principi universali, manifestandosi anche in sede etica. La legge morale è dunque una legge naturale e la libertà del saggio consiste nel seguire la natura (*naturam sequi*). Per la filosofia, comunque, il termine “natura” indicava soprattutto qualcosa di religioso, magico, misterioso.

Nella modernità, dall'evoluzionismo di Charles Darwin alle contemporanee scienze umane e sociali, l'indagine scientifica ha proceduto con applicazioni tecnico-pratiche che non si sono preoccupate di tener conto delle riflessioni e delle concezioni espresse dai filosofi, dalla Grecia ai giorni nostri, ma si sono piuttosto riferite al modello della scienza fisico-matematica la quale, in nome del rigore che la caratterizza e la orienta, ha ritenuto legittimo liberarsi di ogni istanza di carattere etico, eludendo ogni interrogazione su un'idea di *sensu* che non fosse riferibile all'utilità e alla strumentalità e trascurando ogni possibile riferimento a una qualsiasi esigenza cosmogonica.

L'applicazione galileiana della matematica alla natura è apparsa irreversibile e del tutto indifferente sia ai sintomi della crisi che pure ha investito il meccanicismo con lo sviluppo di nuovi campi di ricerca (la chimica, l'elettromagnetismo, la fisica atomica, la teoria dei quanti, la teoria della relatività, una nuova concezione della biologia e delle scienze naturali vicine al pensiero ecologico), sia alla necessità di riconoscere il carattere soltanto probabile, e non indiscutibilmente “vero”, che secondo la teoria

dell'indeterminismo di Heisenberg dovrebbe essere riconosciuto alle leggi fisiche.

Non è casuale che gli antropologi dedicatisi agli studi della categoria dell'*opposizione*, vale a dire di quei particolari aspetti diadici che contraddistinguono comportamenti e significati riconosciuti come basi fondamentali e strutturanti di vari modelli culturali, abbiamo individuato, accanto alle opposizioni sacro-profano e puro-impuro, quella rappresentata dalla coppia concettuale natura-cultura come essenziale e fondativa delle tipologie di pensiero e delle rappresentazioni culturali oggi dominanti.

Com'è ovvio questo tipo di pensiero diffuso ha interagito, influenzandole largamente, con le manifestazioni simboliche e artistiche che hanno accompagnato, storicamente, l'elaborazione di quelle concezioni e di quei pensieri e, così come è difficile oggi *dire* la natura, è altrettanto difficile rappresentarla visivamente.

La natura, qualunque cosa si intenda con questo termine, non è rappresentabile, almeno nella forma della *mimesis* (imitazione). Ciò che possiamo fare, sia che siamo artisti, fotografi della domenica, letterati, scienziati-ecologisti o redattori di depliant turistici, è usare lo strumento della *sineddoche*, figura metaforica che indica la parte per dire il tutto. Magari con il valore aggiunto, surrealista, dadaista e concettuale, dello *spaesamento*.

Da questo punto di vista, rendiamocene bene conto, un paesaggio di Turner o un'installazione di Penone, anche se possono evocare ideologie estetiche, riflessioni ed emozioni del tutto differenti, "funzionano" nello stesso modo: non rappresentano ma alludono, e per questo parlano, autenticamente, di natura.

Perché, come ribadisce l'estetologo Paolo D'Angelo, « ... non si tratta di citare questo o quel paesaggio, questo o quel pittore che ha ancora dipinto paesaggi (appunto: ancora), ma prendere atto che è *la stessa possibilità di rappresentare la natura che è andata in crisi*. (...) La natura non si lascia più rappresentare»⁹.

D'Angelo, a maggior suffragio della sua affermazione, si rifà alle riflessioni di Theodor Adorno, secondo il quale « ... la riproduzione del bello naturale è una tautologia che mentre oggettualizza, contemporaneamente la elimina»¹⁰.

Ma è lo stesso D'Angelo a notare come Adorno, mentre formula un giudizio che, per il nostro tempo, risulta decisamente attendibile, sembra dimenticare che in altri tempi non era così, e l'adesione del filosofo tedesco all'idealismo hegeliano lo porta, forse, a confondere un accidente storico

9 P. D'Angelo, *Estetica della natura. Bellezza naturale, paesaggio, arte ambientale*, Laterza, Bari, 2001, p. 173.

10 T.W. Adorno, *Teoria estetica* (postumo, 1970), Einaudi, Torino, 1977, p. 114.

con un dato ontologico. Da un lato, si potrebbe dire, la rappresentazione del paesaggio-natura nel novecento ha cambiato sede, ed è soprattutto il cinema ad aver preso in carico questa funzione estetico-artistica. Dalla Sicilia de *La terra trema* di Visconti agli alberi che contendono al cemento lo spazio del quartiere romano Garbatella nel *Caro diario* di Moretti, dal deserto roccioso americano della saga Western di Curtiz e Ford ai boschi silenziosi e selvaggi del *Dersu Uzala* di Kurosawa, il cinema presenta e rappresenta la natura attraverso i suoi paesaggi, soprattutto se si pensa alla categoria del paesaggio come rinforzo espressivo ed elemento visivo di riscontro del sentimento che il regista vuole rappresentare. Ma sarebbe una lettura parziale e pericolosa, perché « ... è chiaro come presso autori meno avvertiti la chiave emozionalistica può facilmente scivolare verso il luogo comune, verso la banalità, il cliché, la semplice conferma del dato saputo. E questo accade puntualmente in tantissimo cinema commerciale, che ricerca nel paesaggio una facile attrattiva di sicuro effetto, le “grandi albe e gli splendidi tramonti” su cui ironizzava, giustamente, Marco Ferreri»¹¹.

Con il termine *natura*, tuttavia, oggi si intende qualcosa di più diverso e complesso di una visione. Il pensiero ecologico e la necessità di compensare, in termini di esperienza e di vissuto, il disagio, quando non l'alienazione, derivante dall'immersione nella scena tecnologico-metropolitana che si offre come contesto e come specchio di una nuova e inquietante condizione post-umana, rivendicano dalla natura un ruolo di ricostruzione simbiotica, di scoperta isomorfa (Bateson), di rifondazione del senso *naturale* dell'esistere e dell'essere nel mondo come parte, e non come controparte, di esso. Si tratta di scoprire finalmente che l'eterna lotta dell'uomo contro la natura è una mostruosità ideologica, una rappresentazione paranoica, una scena di lotta fratricida.

In questa condizione il turista che gira per il Parco Naturale d'Abruzzo, o per l'Alpe di Siusi, con l'occhio incollato (e sostituito) alla sua videocamera o alla sua macchina fotografica digitale, e non guarda il mondo che lo circonda ma l'inquadratura di esso, per potere poi illudersi di rivederlo (e di mostrarlo ad amici annoiati) al suo ritorno, è l'epigono della convinzione che la natura si possa mostrare in forma di riproducibilità visibile.

Ma non è così: il concetto stesso di natura ha subito una dilatazione semantica nella direzione della complessità, natura non è più luogo o cosa, ma, sostanzialmente, idea.

Così come, per definire l'arte, si dice che essa è tutto ciò che nei diversi luoghi e nei diversi tempi gli uomini chiamano arte, la definizione

11 P. D'Angelo, *op. cit.*, p. 175.

della natura può essere analogamente costruita: essa non è più un luogo (o dei luoghi) ma ogni luogo, e ogni occasione, capace di suscitare il sentimento vissuto ed elaborato di essa.

Così, oggi, molti artisti, “sentono”, a volte, la natura molto più di certi sedicenti ecologisti capaci di esprimere la loro idea di naturalità solamente in forma tassonomica o in esegesi nostalgica.

Questi artisti, d'altra parte, non riproducono più la natura, bensì la attraversano simbolicamente e testimoniano la loro *esperienza* dell'incontro e della simbiosi con essa.

La *land art* che si concretizza nello *Spyral jetty* di Robert Smithson, una sorta di atollo artificiale di forma spiraleggiante, negli impressionanti imballaggi di tela che avvolgono isole o enormi appezzamenti di terreno di Christo o nei labirinti di Robert Morris, presenta anche fragili e poetiche sorprese con le opere di Nils-Udo, che fa galleggiare sulle acque di un lago foglie su cui ha ordinatamente allineato una serie di campanule rovesciate, o i *Sun tunnels* di Nancy Holt, che installa in un campo tubi di metallo, o di vibrocemento, attraverso i quali ammirare l'alba. E pensiamo a Andy Goldsworthy, che lascia l'impronta del suo corpo in un mucchio di foglie, o a Giuseppe Penone, che installa una lastra di pietra tenuta in bilico da una fune di canapa che, a seconda del tasso di umidità dell'aria, si contrae o si dilata, alzando e abbassando, come una marea, il suo “monumento”. Opere effimere, nate spesso per durare pochi minuti, che vivono poi grazie alla documentazione fotografica tesa a testimoniare non la scoperta del panorama, ma la sua edificazione spesso spiazzante, capaci tuttavia di dichiarare come la natura si lasci riconoscere solamente dove l'artista, o comunque l'essere umano, ha composto e forzato la materia naturale, perché un concetto, come quello di natura, nasce, fenomenologicamente, all'interno di una relazione attivamente biunivoca.

D'altra parte anche grandi artisti del nostro tempo che hanno *dipinto* il paesaggio hanno in realtà tradito l'idea di una natura che si incontra, si riconosce e si riproduce.

Morandi, nei suoi paesaggi di Grizzana, continua a trasformare i calanchi dell'appennino bolognese e i volumi rarefatti delle case coloniche nell'ossessione delle sue nature morte, e i *paesaggi anemici* di Mario Schifano altro non sono che l'elegante e struggente provocazione di chi ci invita a riconoscere nel paesaggio il suo stesso stereotipo.

E' però anche vero che nessun'altra epoca come la nostra (seguo sempre, condividendolo appieno, il pensiero di Paolo D'Angelo) ha difeso, valorizzato, riprodotto e ricercato nei viaggi organizzati e nelle vacanze di

massa, il bello naturale, ed è questa stessa epoca che, come nessun'altra, ha distrutto, degradato, inquinato e vilipeso l'ambiente naturale.

Ancora una volta, allora, sia che parliamo di natura che di qualsiasi altra dimensione rispetto alla quale possiamo sperimentare quel sentimento originariamente estetico e spesso inquietante dello stupore che poi, se rassicurato, placato, addomesticato, diviene riconoscimento condivisibile della categoria della bellezza, dobbiamo ammettere che la prima esperienza, quella dello stupore, riguarda la foresta e la cascata, il vento e il temporale, il mistero del mare, il brulicare affascinante e inquietante di tutto ciò che vive nel risveglio della primavera, l'insondabilità dello sguardo degli animali e la freddezza con cui si danno reciprocamente vita e morte.

La seconda, quella della bellezza, riguarda il giardino, l'*hortus conclusus*, una natura che diviene palcoscenico dell'anima addomesticata, sul quale l'uomo interpreta, grazie agli elementi naturali, la propria idea della bellezza costruendo secondo la sua intenzione, e accogliendo, dalla natura, suggestioni, opportunità e regole.

Queste dimensioni contrapposte e complementari possono convivere ed essere condivisibili solamente nell'ambiguità estetica del simbolo e nello spazio ermeneutico del racconto, possono trovare forma solamente in una cifra di esistenza che si fa racconto di se stessa.

Davanti alle opere d'arte e alle grandi e piccole narrazioni che possiamo offrire e ricevere, e pensando noi stessi e la nostra vita in dialogo costante con le figure e le metafore che poeti ed artisti ci offrono, teniamo sveglia e, per così dire, alleniamo la nostra sensibilità estetica da due punti di vista: l'uno legato all'uso dei sensi, l'altro perché, grazie a questi incontri, ci scopriamo sensibili, ci *emozioniamo*.

L'amore, la pietà, ma anche l'angoscia, la paura, l'anelito di vita e il desiderio di morte, le urgenze passionali del desiderio di possedere o di distruggere, la gelosia, l'invidia, il dolore, la tenerezza e l'abbandono, ma anche le "regole" del divenire storico, la capacità di indicarci ciò che dobbiamo guardare con attenzione e ciò che invece è secondario per la *comprensione* e la *condivisione* dell'immagine del mondo, hanno sempre avuto, nelle opere degli artisti e dei poeti, interpreti capaci di farci accorgere che lo sguardo, l'emozione, le sensazioni dell'autore sono anche le nostre, e che grazie a lui possiamo rappresentarle, prenderne coscienza, scambiarne con i nostri simili l'intensità e l'urgenza.

Facciamo allora un esempio, e immaginiamo di visitare con gli alunni uno dei luoghi più suggestivi, in Italia, per rappresentare il tema del rapporto arte-natura. Andiamo in Val di Sella, a compiere una straordinaria gita fra i boschi, ai piedi di montagne imponenti e bellissime, lungo la quale

sono state edificate e installate opere appartenenti a quella corrente artistica che viene denominata Land Art.



E per avere una chiave di accesso, per noi e i nostri alunni, che sappia andare oltre il requisito e il dono necessario dello stupore, ma sappia aiutarci a tenere alla larga stereotipi e luoghi comuni, tipo la “bellezza”, partiamo da un “orizzonte di senso” capace di orientare sguardo e pensiero durante il tragitto: un orizzonte di senso

che individuiamo con il concetto di “confine”, il *limen* dei latini.

Limite, confine, margine, sono parole che definiscono un’idea, ancor prima di applicarsi ad una situazione concreta, e Claudio Magris ci ricorda come l’idea del confine occupi uno spazio semantico sconfinato, sia una metafora in continuo movimento.



I confini « ... segnano l’esperienza, il linguaggio, lo spazio dell’abitare, il corpo con la sua salute e le sue malattie, la psiche con le sue scissioni e i suoi riassetamenti, la politica con la sua spesso assurda cartografia, l’io con la pluralità dei suoi frammenti e le loro faticose ricomposizioni, la società con le sue divisioni, l’economia con le sue invasioni e le sue ritirate, il pensiero con le sue mappe dell’ordine»¹².

Il confine, dal punto di vista pedagogico, è il luogo dell’emancipazione, la soglia lungo la quale (non necessariamente oltre la quale) si può e si deve vivere l’esperienza necessaria e irrinunciabile dell’*avventura*.

Avventura intesa come trasgressione e superamento del “già dato”, delle prescrizioni, dei limiti che non sono solamente confini fisici, ma anche etici ed estetici. Superamento del confine è, fra infanzia e preadolescenza, il bicchierino di grappa bevuto (con disgusto e ostinazione) di nascosto dai

12 C. Magris, *Come i pesci nel mare*, in AA.VV., *Frontiere* (supplemento a “Nuovi Argomenti”), 1991, n. 38, p. 12.

genitori, è la sperimentazione sadica consistente nell'infliggere sofferenza e morte a un animale, è l'esplorazione complice e trepidante del sesso del compagno di scuola e di gioco, dove l'esperienza (anche omosessuale) dell'incontro con il corpo dell'altro serve a scoprire come sta cambiando e *diventando* il corpo proprio.

Ma l'esigenza di misurare il proprio bisogno di trasgressione con l'esperienza della violazione di un confine non è propria soltanto dell'infanzia e dell'adolescenza, ma fa stabilmente parte della condizione umana. Una condizione in cui adeguamento e trasgressione, abitudine e discontinuità, fuga e ritorno, costellano la vita di eventi che consentono a tutti noi di mettere in scena ed elaborare l'essenza necessariamente *ambivalente* del nostro esistere e del nostro *esserci*.

Il pedagogista Piero Bertolini ci dice a questo proposito che «non si tratta dunque, nell'affermare la grande importanza per l'uomo di essere aperto e disponibile all'avventura intesa come “rottura” di un quotidiano che rischierebbe di mortificarsi nell'abitudinario e quindi in una passivizzante *routine*, di rifiutare il quotidiano quasi che esso fosse sinonimo di una inevitabile negatività esistenziale. Si tratta al contrario di sapersi difendere dai rischi che essa comporta quando viene in un certo senso assolutizzata o quando divenga totalizzante; ovvero si tratta di ricorrere ad alcune esperienze di “rottura” che, come altrettanti scossoni esistenziali, ne interrompono la pericolosa linearità»¹³.

Che c'entra tutto questo con *Artesella*, si chiederà qualcuno? C'entra, c'entra, perché un artista che “costringe” un arbusto a diventare una spirale, o anche sposta dei sassi dalla loro precedente collocazione e, denudando ed esponendo alla violenza del sole lombrichi e formicai, di questi sassi fa un'ara, o li dispone in modo da tracciare con essi un segno capace di alludere ad una qualche simbologia arcana, attraversa un confine: il confine che la nostra memoria storica ha tracciato fra *natura* e *cultura*. O, se non lo attraversa, certamente lo tocca, occupando quella *zona franca* attraversare la quale non è ancora aperta violazione ma certamente crea inquietudine e stato d'allarme.

Certo: qualsiasi contadino infrange questo confine ogni volta che pota, innesta, pone sostegni, raddrizza filari, ma questa violazione è culturalmente consolidata, consentita, approvata. Non è riconoscibile come tale, tanto che siamo abituati a sentirci *immersi nella natura* in parchi ordinati e ripuliti, privati del *naturale* sottobosco e muniti di graziose panchine e tavoli (in legno) da picnic.

13 P. Bertolini, *Fenomenologia dell'avventura: oltre il già dato*, in R. Massa (cura), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, La Nuova Italia, Firenze, 1989, p. 27.

Nei confronti della natura-giardino o natura-fattoria c'è il riconoscimento e l'approvazione istituzionale dell'abitudine, mentre nei confronti di molte installazioni e opere di *land art* non è infrequente che la voce di qualche sedicente ecologista (ecobigotto?) si levi indignata, convinta di esprimere un pensiero ecologico contro la violazione della natura, ed esprimendo invece solo un sussulto conformista contro la trasgressione di uno stereotipo percettivo. Ho sentito personalmente qualcuno indignarsi di fronte alla famosa opera di Giuseppe Penone *oggi ho intrecciato due alberelli*, per la "violenza" simbolica praticata dall'artista che ha costretto due betulle a crescere reclinate l'una verso l'altra, con le cime legate fra loro, ma non ho mai inteso nessuno esprimere ecologico disappunto davanti a qualcuno dei grandi e suggestivi crocefissi di legno che si incontrano lungo i sentieri o sulle cime dei monti, per costruire i quali qualche albero sarà pur stato tagliato.

Il confine non corrisponde necessariamente a un luogo fisico, come una muraglia, un fiume, una catena montuosa, o se lo è si tratta di un caso, perché altre muraglie, fiumi e monti non sono confini ma, semmai, soltanto ostacoli. Il confine è un'istituzione, è una *regola*.

Il luogo privilegiato della sospensione delle regole è il *sacro*, luogo virtuale dell'ambivalenza e del malinteso nel quale, come ricorda Bataille, è sacra la legge impartita dai sovrani e dagli dei che, proprio in quanto sono coloro che la emanano, ne sono al di fuori, e per essi è dunque legittimo praticare la trasgressione¹⁴.

Trasgressione di cui fanno partecipi sudditi e fedeli nelle feste in cui avviene la loro celebrazione.

La festa, però, non abroga il divieto, ma lo sospende temporaneamente, ammettendo che si compiano, straordinariamente, atti vietati il cui sapore rinforza il senso della norma e del *limite* che lo separa dalla trasgressione.

Questo comportamento culturale è talmente radicato nell'inconscio collettivo che anche in famiglia i genitori consentono ai bambini, nei giorni di festa, di "bere un goccino di vino", di oltrepassare una misura, o di infrangere la norma di un divieto.

Sempre secondo Bataille il divieto, e la sua trasgressione periodicamente consentita, serve dunque a *rivelare il piacere*, rendendo più concreta e tangibile, perché a sua volta esperita, la dimensione della rinuncia. Ma la trasgressione non è solo questo, perché non scopre solo il terreno psichico soggettivo dell'eros: mentre infatti ciascuno di noi, nell'atto della trasgressione, ascolta e scopre orizzonti sconosciuti del proprio corpo

14 Cfr. G. Bataille, *L'eroticismo* (1957), Mondadori, Milano, 1969.

e della propria psiche, scopre anche la dimensione sconosciuta del mondo, della cosa, del contesto, dell'*altro* in relazione con il quale e grazie al quale la sorpresa e il piacere trasgressivo prendono corpo. E se, grazie alla trasgressione, l'incontro con l'altro (che non è necessariamente persona, ma tutto ciò che può rappresentare la dimensione dell'*alterità*) ne perfeziona la conoscenza e ne promuove la familiarità, il confine, soggettivamente e intersoggettivamente, anche se non istituzionalmente, si sposta e si sfuma.

Questa è la ragione per cui, ad esempio, Valentino Rossi è diventato un campione motociclista anche grazie a reiterate (e confessate) trasgressioni delle norme della prudenza e del codice della strada, e Agostino d'Ippona è diventato vescovo e santo in seguito alle esplorazioni esistenziali inquiete e trasgressive di cui ci parla nelle *Confessioni*. Per entrambi, pur nel paradossale accostamento, concluso quell'iniziale percorso di formazione alla fine del quale si può considerare l'identità personale sufficientemente strutturata (anche se il percorso della costruzione identitaria non si può mai dare come concluso) l'idea del *limite* (quello di velocità per Valentino, quello morale per Agostino) svela tutta la sua natura contrattuale, istituzionale e culturale, e si rivela come congegno simbolico necessario a rivelare la presenza di entità dialetticamente separate che divengono riconoscibili come tali grazie al *disegno* del confine che ci permette di riconoscerne la natura e l'essenza ma *non è*, di per sé, né natura né essenza, così come il *contorno*, nell'arte figurativa, *svela* la forma della cosa contenuta e rappresentata ma non è la forma né tantomeno la cosa.

«Chi conosce il suo limite non teme il destino», ci ricorda Umberto Galimberti, ma praticare il concetto di limite e farne un tratto identitario qualificante significa non già piegarsi all'ordine di chi, in nome del potere evocativo di questa parola, vuole indicare per noi il cammino tracciato da lui, dalla tradizione, o da un ordine superiore, ma accettarne l'essenza archetipica come richiamo all'esigenza etica ed irrinunciabile dell'*ulteriorità*, come sfida a conseguire, costruire, condividere, nuove dimensioni dell'esistenza e della sua rappresentazione.

Così la trasgressione simbolica dell'artista, il suo correre sempre *borderline*, sia che si tratti di sfiorare o praticare la trasgressione di un canone formale che di un tabù etico-estetico, è ripercorribile anche da chi partecipa al rito della *ricezione* dell'opera, coinvolgendosi per *immedesimazione* (entropatia) nel viaggio lungo e oltre il confine del riconoscibile, del "bello", del già noto.

Franco Rella ci offre un'inedita ed importante ipotesi interpretativa del *limen*.

Ci propone di intendere la dimensione del confine non più come barriera finalizzata alla difesa e all'esclusione, ma come "spazio intermedio" nel quale *avventurarsi* pur con la coscienza di essere fuori dalla rassicurante dimensione identitaria del proprio territorio.

Nel suo volume *Limina* ci indica come il confine che separa la conoscenza condivisa, o condivisibile, dallo spazio del segreto, costituisce sempre un tabù e una tentazione.

Ma è anche un accessorio simbolico del potere: chi vuole creare un alone di suggestione misteriosa attorno a sé (lo fanno anche i bambini) afferma a chi vuole trasformare in un ubbidiente *sottoposto* di essere, lui solo, al corrente di qualche grandioso e potente segreto.

Ma il segreto esiste davvero, è un oggetto mentale e culturale suggestivo e originario, è spazio dell'anima, perché ciascuno, come ci insegna la psicanalisi, si porta addosso il segreto che è anche per se stesso.

«Il segreto è qualcosa da scoprire, ma anche da custodire. Produce una voluttà, propria alla ricerca, e il piacere tipico del nascondiglio. E anche prossimità della figura dell' "orrore", dello stupore e dello spaesamento»¹⁵.

Ed ecco che l'attraversamento dei declivi e dei boschi che ci rivelano le epifanie delle installazioni attraverso le quali prende forma il viaggio rituale ed iniziatico di *Artesella*, se sappiamo accogliere ed ascoltare la sua voce, mette in evidenza per noi l'intensità del mistero del quale siamo al cospetto. Mistero che può assumere l'ingannevole sembianza di una contraddizione, ma in realtà è solo una grandiosa ambivalenza, perché ci permette di accedere alla dimensione panica della *natura* mentre ci rivela che ciò può accadere solamente attraverso le rivelazioni simboliche della *cultura*, dove entrambi questi archetipi si offrono al nostro stupore estetico senza potere e volere far cadere il velo di Maja che al contempo ne rivela e ne nasconde l'essenza.

L'artista non vuole violare o annullare il segreto.

Ciò che l'artista rifiuta non è il mistero, ma i dogmi generati da esso e la loro trasformazione nell'abitudine, nel conformismo, nel "buon senso" di cui si corazza ogni sistema di potere per reggerne la presenza senza rimanere turbato da essa.

Perché inscrivere un mistero e un segreto in un sistema di norme, oltre a creare gerarchie, ordini, comandanti e comandamenti, toglie all'enigma lo spazio *estetico* che gli compete, lo priva della funzione metaforica e simbolica che collega ciascuna suggestione segreta al mistero insondabile insito nella inappagabile e irrinunciabile domanda di senso insita nella coscienza di *esserci*.

15 F. Rella, *Limina. Il pensiero e le cose*, Feltrinelli, Milano, 1987, p. 16.

Mistero che urge e chiede, ma al quale può rispondere solamente l'intensità dell'emozione e la testimonianza simbolica e poetica, la sola capace di testimoniare la partecipazione all'*istanza misteriosa* senza perderne l'autenticità e l'essenza. Che è disponibilità ad essere coscientemente partecipi di un processo ermeneutico senza fine, il cui unico tabù è la pretesa di dare una risposta definitiva, una supponente *spiegazione*.

Ed è proprio l'artista, grazie alla poiesi illimitata del suo fare e offrire materiale simbolico, a rivelarsi così strenuo, anche se spesso inconsapevole, difensore della "segretezza del segreto".

Artista come Vestale, capace intravedere e custodire, più di altri e per gli altri, più di noi e per noi, il fondo dell'*anima mundi* (e di ogni singola anima) in cui si trova l'Arca dalla quale sgorga la fonte di ogni desiderio, di ogni emozione, di ogni passione che ci è dato di provare e di vivere.

Chi compie la trasgressione consistente nell'avventurarsi con curiosità estetica e simbolica lungo il sentiero di *Artesella* può così accorgersi che le forme nelle quali si imbatte sono *differenti* rispetto all'idea dell'arte che si pratica al di qua del confine, ma non per questo sono *nemiche*.

E non sono neppure *uguali* fra loro, non sono riconducibili ad un altro o a un nuovo canone, perché è proprio nel riconoscimento del valore della differenza, del suo mistero e della sua funzione iniziatica ed emancipatoria che il viaggio trasgressivo acquista senso.

Il lavoro degli artisti che incontriamo lungo questo percorso sacro e rituale è stato spesso paragonato a quello che, in tempi lontani, era praticato dagli alchimisti.

L'alchimista non sa bene dove lo porterà la violazione delle regole in cui consiste l'esperimento attraverso il quale egli tenta di trasformare la materia, ribellandosi alla fatalità chimica del modo in cui il mondo gli si impone.

Erano, non a caso, *angeli caduti* coloro che, nelle tradizioni ebraiche, islamiche e cristiane facevano oscillare la pratica dell'alchimia fra rito di redenzione finalizzato al ritorno all'Eden e violazione delle regole, reiterata trasgressione che ripete il peccato di Adamo.

Dall'arabo Giabir El Sufi al cristiano Ruggero Bacone, fino alle esperienze rinascimentali di Paracelso, il credo alchimista, fra tensione esoterica della violazione del *corpus* della conoscenza sacra e desiderio di affermare la capacità di cambiare l'essenza della materia e di trasformare il reale, si configura come suprema istanza di ribellione al già dato, o meglio al *già scritto*.

Perché l'artista, e l'angelo ribelle che è in lui, non riconoscono la presunzione solitaria del *logos* che interpreta l'assolutezza autoritaria della

Verità, ma lo sfida a provarsi attendibile nello spazio suggestivo e intersoggettivo e *poietico* dell'arte e della poesia.

Artisti e alchimisti ci invitano a percorrere una strada della conoscenza e della coscienza lungo la quale il *Verbo* non è mai "all'inizio", ma mette alla prova la sua capacità di produrre senso all'interno della relazione intersoggettiva, dentro la storia, e non fuori di essa.

Perché la poesia non è generata da un processo deduttivo, non canta la presunzione della *verità*, non si trova né al principio di un'enunciazione dogmatica, né alla fine di un percorso lineare cui consegue una *dimostrazione*.

Scaturisce invece dalla ricerca discontinua e paziente che è soprattutto capacità di silenzio e d'attesa, e perviene infine allo stupore di scoprire che arte, cioè cultura, e natura, cioè origine, possono incontrarsi, a volte, insospettabilmente, lungo un sentiero di montagna in Val di Sella, o ovunque l'esperienza della con-fusione delle due terre separate dal confine aiuti l'anima a far tacere ragione e senso comune e, riconoscendosi nello specchio simbolico dell'opera poetica, di far sentire la sua presenza e la sua voce.

L'anima, in questa accezione, è luogo dell'istanza originaria e del non-ancora differenziato, del pre-culturale o, con accenti più vicini alla concezione junghiana, luogo del paleo-culturale originario: empireo degli *archetipi dell'inconscio collettivo* là dove inizia il percorso di organizzazione simbolica soggettiva.

Ma molte volte è proprio la psicologia che, anziché consentire all'anima (*psychè*) di raccogliere ed organizzare se stessa *svelandosi* attraverso le sue creazioni, vuole *spiegarla a lei stessa*, descrivendola secondo lo schema del suo *corpus* dottrinario e rischiando, in questo modo, di nasconderne la complessità e l'indecifrabilità.

Ma se il discorso *sull'anima* rischia di perdere la caratteristica di complessità che le è più congegnale per diventare *schema* quando pretende di essere espresso con il linguaggio (scientifico) dell'*oggettività*, un discorso concepito ed espresso *con l'anima*, o un *testo dell'anima* possono essere formulati solamente in maniera allusiva, metaforica, *simbolica*, perché con l'anima si può solo cercare un contatto con ciò che è al di là del *limen* e con esso collegarsi (in greco *sun-ballein*) attraverso il *simbolo*.

Il simbolo è sempre *ambiguo*, nel senso che non può essere soltanto decifrato ma va *interpretato*, ed è in qualche modo "incompleto".

Il simbolo collega ciascuno al mistero del mondo e al suo stesso mistero, presenta l'enigma dell'identità e delle infinite direzioni di senso e delle possibili attribuzioni di significato che può dare alla sua esistenza.

Praticare il simbolo, infine, significa scoprirsi parte incompleta di qualcos'altro a cui, attraverso il simbolo, ci si può *riunire*, sfidando e violando il confine che, dentro ciascuno, separa ragione e coscienza dal mondo originario e desiderante delle pulsioni. Superare il confine che fa vivere la nostra coscienza lontano dalla nostra stessa anima significa allora collegarsi con la parte più intima, profonda e segreta di sé, con l'alterità *panica* che alberga in noi stessi.

All'io cosciente, dunque, è dato di ricongiungersi con l'anima, sua origine, per non perderla e non perdersi.

Ciò può avvenire soltanto incontrando i linguaggi dell'arte, della poesia, e in particolare in luoghi nei quali, come lungo il percorso di *Artesella*, la messa in stato di con-fusione che separa il confine culturalmente e istituzionalmente collocato fra natura e cultura diviene specchio e pretesto per attivare, nel profondo della nostra psiche, l'incontro delle dimensioni complementari che l'ideologia timorosa della *civiltà* vorrebbe sempre separate e distinte.

TAVOLA ROTONDA

coordina

Eleonora Bairati

Docente di Museologia

Università degli Studi di Macerata

interventi di

Antonella Micaletti

Presidente

Associazione ETRA - I controsensi dell'arte

Anna Pironti

Responsabile Dipartimento Educazione

Castello di Rivoli, Museo d'Arte Contemporanea

Marco Bazzini

Responsabile Dipartimento Cultura

Centro per l'arte Contemporanea Luigi Pecci di Prato

Giuseppina Di Monte

Curatore storico dell'arte e responsabile del Servizio Educativo

Galleria Nazionale d'Arte Moderna di Roma

Luciana Cataldo

Docente di Museologia

Accademia di Belle Arti di Macerata

E. Bairati

Negli anni Ottanta si sviluppò un vivace dibattito sulla situazione dei musei per l'arte contemporanea in Italia, dei quali si denunciava lo scarso numero, la generalmente cattiva organizzazione/gestione, la limitata incidenza culturale; e ciò a differenza di quanto contemporaneamente accadeva in altri paesi d'Europa, dove gli istituti per l'arte contemporanea godevano di una rinnovata attenzione.

Le analisi più attente trovavano le radici del problema in una storica difficoltà ad acquisire identità, specificità e autonomia da parte dei musei per il contemporaneo, in relazione al modello museale dominante per tradizione e prestigio in Italia, quello degli istituti per l'arte antica.

Oggi la situazione è molto cambiata, e in termini generali il "protagonismo" della cultura del contemporaneo appare del tutto affermato.

Ci si può quindi chiedere se questo processo sia dovuto, e in quale misura all'effettivamente raggiunta specificità e autonomia degli istituti museali; alle mutate condizioni del mercato e della promozione per l'arte contemporanea; alla mutazione che in generale ha visto anche in Italia il museo superare le tradizionali funzioni conservative/espositive per aprirsi a quelle di valorizzazione e promozione culturale.

Sono condizioni che agiscono insieme o qualcuna prevale? Io inviterei i relatori ad esprimersi su questo tema nel primo giro di opinioni.

A. Pironti

Vorrei ringraziare per l'invito e salutare tutti i presenti tra i quali intravedo molti volti amici.

Sono molto felice che, in quest'occasione, si possa fare insieme una riflessione sull'attualità dei musei d'arte contemporanea; ritengo infatti l'argomento molto pertinente, viste le imminenti celebrazioni del ventennale del Castello di Rivoli (18 dicembre 1984-2004). Naturalmente vent'anni non sono solo un'occasione per fare una festa, ma anche un momento importante per una revisione del proprio operato, soprattutto alla luce delle

sollecitazioni poste dai quesiti della tavola rotonda. Premetto che parlerò al plurale poiché, a questo tavolo, mi sento di poter rappresentare un'équipe di 25 persone (i soggetti operativi del Dipartimento Educazione del Castello di Rivoli): la precisazione è d'obbligo se correlata a quanto già detto questa mattina a proposito della reale capacità di occupazione, degli ambiti professionali posti in essere dalla funzione educativa del museo.

Dunque la prima domanda riguarda l'autonomia dei musei; nel caso del Castello di Rivoli sicuramente il nuovo modello gestionale (misto pubblico/privato), innovativo rispetto agli standard nazionali, ha permesso la definizione di un preciso quadro di riferimento normativo e operativo atto a garantire procedure snelle, consapevoli tutti che le lungaggini burocratiche siano, di fatto, il grosso handicap per tante istituzioni. Nel caso del Castello di Rivoli l'efficienza operativa è, infatti, garantita proprio dall'impianto della struttura e dalle deleghe attribuite al Direttore, in possesso di autentici poteri decisionali, sia per quanto attiene alla programmazione artistica sia per la parte di gestione economica. Al Direttore del Castello di Rivoli Museo d'Arte Contemporanea è chiesto di riferire del proprio operato, esclusivamente al consiglio di amministrazione, costituito dai legali rappresentanti dei fondatori pubblici e privati dell'Associazione Culturale Castello di Rivoli riconosciuta da una legge regionale come unico ente gestionale del museo. Naturalmente questa modalità non risolve automaticamente il problema del reperimento risorse economiche, semmai crea le condizioni per un utilizzo efficiente delle stesse, garantendo al contempo la libertà delle scelte culturali, queste interamente affidate al Direttore Artistico. L'esperienza del Castello di Rivoli dimostra che costruire *ex-novo* una struttura museale così come garantirne l'identità è possibile, ora si tratta di capire come eventualmente trasformare tutto questo in un paradigma utile, anche in situazioni diverse, in presenza di realtà più complesse e articolate. Nel nostro caso partire dal *grado zero* avendo però come riferimento il modello internazionale è stato sicuramente un vantaggio. Tornando alla realtà del sistema torinese, risulta evidente la funzionalità della rete museale realizzata a livello cittadino e successivamente estesa a livello regionale. Relativamente al rapporto musei/visitatori, ad esempio, la fidelizzazione del pubblico attraverso la Carta Musei (un abbonamento annuo a cui hanno aderito praticamente tutte le istituzioni), la relativa promozione attraverso la *news letter* inviata via e-mail agli abbonati (oltre 30.000 nel 2004) e la rivista cartacea *Lettera Musei*, recapitata gratuitamente all'indirizzo dell'abbonato, hanno dimostrato quanto l'interesse del pubblico sia reale, concreto. Una dimostrazione pratica e lampante che pone in evidenza la validità di un meccanismo *virtuoso*

per tenere continuamente desta l'attenzione da parte del pubblico. Non basta, infatti, programmare Mostre, Eventi di più o meno richiamo; è necessario, invece, promuovere e comunicare continuamente le programmazioni, utilizzando tutti i canali possibili, *ma soprattutto instaurando un filo diretto con gli interessati.*

Rispetto al mercato della produzione, impossibile negare che, in merito al contemporaneo, questi ultimi vent'anni, in Italia, hanno ridisegnato il sistema dell'arte contemporanea, modificandone anche la percezione soprattutto tra i non addetti ai lavori. In questo caso vorrei ancora citare l'esempio del Castello di Rivoli, accolto fin dalla sua inaugurazione con grande interesse dal sistema internazionale dell'arte contemporanea: a questo proposito basti pensare che l'evento inaugurale è stato segnalato sulla prima pagina del quotidiano francese *Libération*. La nascita di un Museo italiano guadagnava l'attenzione della stampa francese, correndo però il rischio che il quotidiano locale non recepisce la notizia, che al clamore europeo si contrapponesse il silenzio della realtà italiana. Oggi l'interesse per l'arte contemporanea è certamente più vivo, in parte perché viene trattata in modo più sistematico dai media, (con i noti rischi derivanti da un facile consumo), in parte perché sono sempre più evidenti le interazioni dell'arte con il resto della creatività del nostro tempo. Pur riconoscendo l'importante ruolo del sistema e del mercato, sento di poter affermare che il nocciolo della questione non si limita esclusivamente a logiche di mercato o di promozione; credo invece nell'evoluzione del gusto che riguarda fasce sempre più estese di pubblico. Sicuramente la nascita di alcuni musei e la riorganizzazione di altri (quel sommerso di cui parlava la professoressa Bairati), sono la chiara dimostrazione dell'interesse crescente del pubblico verso la realtà dei musei e del mondo dell'arte. Quando è stato inaugurato il Castello di Rivoli la GAM di Torino era chiusa; dalla sua riapertura, oltre all'arte moderna, colleziona anche arte contemporanea.

Riguardo all'ultimo punto, pur continuando ad assolvere i suoi compiti specifici (conservazione, fruizione, valorizzazione, ricerca), il Museo attualmente si caratterizza sempre più per la capacità di promuovere la funzione educativa; indipendentemente dalla tipologia delle proprie collezioni, non può prescindere dalla relazione con il pubblico che dovrà però essere pensata non in maniera univoca, ma nelle sue possibili variabili. I diversi pubblici si accostano oggi al museo con le domande e le aspettative più varie, dalla richiesta formativa e informativa alla ricerca, al desiderio d'intrattenimento. Pur nel rispetto del contesto culturale oggi si va al museo per ammirare le mostre, per assistere a conferenze, concerti, rassegne cinematografiche, incontri con artisti ed esponenti del mondo della cultura,

per seguire laboratori, ma anche per fare acquisti al bookshop, pranzare al ristorante o sostare nella terrazza della caffetteria sorseggiando un aperitivo. Da ciò consegue che l'offerta dei servizi in generale e della didattica deve essere diversificata e molto articolata. Da qui un ventaglio sempre più ampio di competenze specifiche da declinare per delineare nuovi profili professionali. In tal senso è fondamentale l'interazione con l'Università: solo attraverso il dialogo e la sinergia tra l'Ente di Formazione per eccellenza e l'Istituzione culturale, competenze ed esperienze, percorsi e procedure, metodologie e studi potranno tradursi in altrettanti ambiti disciplinari, per le professioni di oggi e domani e relativi indirizzi di ricerca. Poiché il museo, *risvegliato dal suo torpore*, non è solo più un luogo di conservazione e valorizzazione, ma un istituto culturale attivo al servizio della comunità. Uno spazio pubblico e un bene pubblico, che in qualche modo deve attivare una forma di restituzione nei confronti del collettivo, anche in termini etici e politici.

A. Micaletti

Il mio ruolo a questa tavola rotonda è diverso rispetto a quello degli altri partecipanti, perché io non rappresento un museo, ma un'associazione culturale che lavora a progetti di didattica dell'arte contemporanea soprattutto per istituzioni e scuole. Glisserò quindi sulle prime due ipotesi e non perché non le ritenga importanti – anzi l'autonomia degli istituti museali e le mutate condizioni del mercato dell'arte sono in questo momento due fenomeni fondamentali per comprendere tutto il cambiamento del sistema dell'arte contemporanea – ma perché il nostro percorso esula da esperienze in questo senso, poiché non fa riferimento ad un'unica collezione di opere. Posso solo rispondere alla prof.ssa Bairati, che aveva precedentemente posto il quesito se sia possibile oggi fare didattica al di fuori del museo, che ovviamente a mio parere si può e anzi si deve fare, per un più ampio progetto di diffusione dell'arte contemporanea; che ha sempre più senso operare anche attraverso percorsi alternativi. Mi soffermerò per questo sulla questione del cambiamento del ruolo del museo, che ha spostato l'attenzione dalla conservazione alla valorizzazione.

Un'associazione che si occupa di arte contemporanea e di didattica non avrebbe senso di sedere a questa tavola rotonda se non fosse accaduta una grande trasformazione rispetto alla funzione, all'immagine, all'identità stessa del museo. Il museo è oggi un fulcro di ricerca, di studio; e il linguaggio contemporaneo è un sistema aperto, complesso, in trasformazione, che pone dei problemi più che dare delle risposte. Quindi anche la promozione e la valorizzazione dell'opera necessitano di un grande

lavoro di mediazione rispetto a un sistema che fino a qualche anno fa era considerato assolutamente chiuso a poche persone, per esempio proprio attraverso l'attività didattica. Il senso dell'arte contemporanea non si esplica solo attraverso le opere raccolte e conservate in una collezione permanente, ma, almeno con pari efficacia, in manifestazioni temporanee. Abbiamo già degli esempi storici consolidati – penso ad esempio a tutte quelle manifestazioni consacranti dell'arte contemporanea che si svolgono al di fuori dei musei, come *Documenta*, la *Biennale di Venezia*: sono parte del sistema dell'arte contemporanea e consacrano un artista, una tendenza, un gusto pur essendo delle mostre. Penso anche alla tendenza, ormai affermata dagli anni '80, di lavorare su mostre temporanee non solo per valorizzare o promuovere un artista o una tendenza specifica, ma per riflettere intorno ad una problematica, per proporre un'ipotesi di lettura del presente. E' chiaro che questo accadeva anche prima, però dagli anni Ottanta direi che è diventata la tendenza prevalente: pensare ad un evento artistico come ad un'occasione di ricerca, di studio, di riflessione su chi siamo, su cosa facciamo, su quale sia la nostra identità di contemporanei. Questa idea dell'arte che si sviluppa attorno alla mostra temporanea secondo me dà ragione alla terza ipotesi posta dalla prof.ssa Bairati: che il museo ha cambiato la sua funzione e che oggi non è l'unico luogo, l'unica entità che si occupi di divulgare il sistema dell'arte contemporanea, soprattutto l'identità contemporanea. Per questo motivo trovo che abbia un senso e un ruolo particolare il nostro lavoro intorno alla didattica dell'arte contemporanea in un territorio che possiede un patrimonio importante ma frammentato, nella prospettiva di una diffusa educazione al gusto e ai valori del nostro tempo.

E. Bairati

Sento già la necessità di intervenire dopo appena due interventi perché avevano dentro un filo storico molto evidenziato. Vi ho letto in trasparenza la mutazione verso una condizione istituzionale, sia museale o di apporto esterno per la produzione della didattica, che ha ricondotto a una funzionalità positiva e rinnovata, quella che, a seguito anche dello scombussolamento del '68, era la condizione della metà degli anni '70, quando all'apertura di Rivoli – che avevamo recepito come l'anti-Torino – la GAM era chiusa. I primi anni, fino al 1975, circa erano un momento di ancora fortissima dimensione antistituzionale. Erano in crisi tutte le strutture tradizionalmente preposte (la Quadriennale di Roma, la Triennale di Milano, la Biennale di Venezia), e al loro posto cosa c'era? Milano ad esempio nei primi anni Settanta era il terzo mercato mondiale dell'arte

contemporanea: bastava girare nelle gallerie private per capire che lì passava l'aggiornamento, lì passavano movimenti d'avanguardia, soprattutto nell'area concettuale (il "Mercato del sale" è nato a Milano). E tutto questo veniva altamente partecipato, anche e soprattutto se arricchito da un *happening* con l'intervento di un artista che rendeva piacevole andarci a fare una serata. Sotto sotto si andava a ragionare su un problema di identità.

Il problema dell'identità è un problema storico, ed è un problema molto importante, e riguardava soprattutto questo: la forza del contemporaneo non è forse irriducibile alla dimensione istituzionale? Era questo che si sentiva girare nell'aria; pertanto quei mutamenti hanno avuto un tempo lento nel quale, visto che si trattava di fatti perfettamente contemporanei, la sensazione era che musei come il Pecci avessero una marcia in più, proponendosi come centri di studi. Secondo me già in queste due prime battute si è delineato questo arco, cioè un ritorno all'istituzione, ma non un ritorno all'indietro; tutt'altro, cioè in una dimensione che è quella del rapporto strettissimo, coltivato, voluto col pubblico, offerta qualificata per potere richiamare poi la domanda. Quindi credo che questo debba essere un tema da tenere nella nostra mente anche nel prosieguo degli interventi.

M. G. Di Monte

La struttura di un'istituzione pubblica come la Galleria Nazionale d'Arte Moderna di Roma, unico museo d'arte moderna incardinato nell'apparato statale, è naturalmente molto articolata e complessa rispetto a quella di altre istituzioni come il Centro Luigi Pecci di Prato o il museo del Castello di Rivoli, che sono enti a statuti misti.

La Soprintendenza dipende, pur nella particolare condizione di autonomia di cui gode in quanto Soprintendenza speciale, dalla Direzione Generale per il Patrimonio Storico e Artistico del Ministero per i Beni e le Attività Culturali.

E' importante ricordarlo come è importante sottolineare la sua vocazione originale e storica, poiché questo museo ha intrecciato le vicende dell'arte contemporanea italiana come non è accaduto in altri musei del nostro paese, proprio perché nel suo statuto erano chiari fin dall'inizio i criteri fondativi che ne hanno determinato l'istituzione. Il museo è nato infatti con l'intento di seguire e documentare lo sviluppo storico della produzione d'arte contemporanea italiana e non ha mai tralasciato questo compito, neppure oggi, dopo la creazione del Centro per le Arti e l'Architettura Contemporanea MAXXI che ha l'obiettivo di raccogliere le opere d'arte italiana e internazionale degli ultimi cinquant'anni, al quale l'istituto resta comunque collegato.

Per venire ora alla domanda della Bairati penso che sia evidente la congiuntura positiva che in questi ultimi tempi ha segnato l'arte contemporanea con l'edificazione di numerosi nuovi musei ovunque, nel nostro paese come all'estero, e ritengo che uno dei fattori più decisivi nel determinare questa "svolta" sia stato il potenziamento delle funzioni del museo, una sfida che i musei d'arte contemporanea hanno saputo cogliere meglio di altri, in un certo senso facilitati nel compito anche dal sostegno che le istituzioni hanno loro rivolto, specialmente per ciò che concerne il contesto italiano, dove solo relativamente di recente, come è stato detto, ci si è resi conto della mancanza di strutture per ospitare l'arte dei nostri giorni. La costruzione di nuovi, talora avveniristici edifici, fortemente individuati dal punto di vista architettonico o il recupero e ripristino di strutture esistenti ma riattualizzate per rispondere a nuovi bisogni e a nuovi modelli di fruizione, ha giocato un ruolo decisivo; fra l'altro gli architetti hanno posto particolare attenzione agli aspetti comunicativi del museo, lavorando sull'impatto anche di tipo emotivo che la vista dell'edificio suscita nel passante.

Ciò non vuol dire che anche gli altri fattori non abbiano avuto un ruolo nell'affermazione di questi musei, ma sostanzialmente la spinta più forte credo sia stata determinata dalla volontà di trasformare il "luogo" museo e farlo diventare un luogo di "interattività". Penso che sia questa la parola chiave per intendere il museo contemporaneo e il suo nuovo contesto d'azione.

Il primo segno di quest'interattività è quello che inerisce al rapporto fra il luogo, cioè il museo, e l'opera d'arte, in quanto si sa che le opere, anche quelle contemporanee, non vengono sempre prodotte per essere esposte nel museo e questo costituisce un nodo problematico in quanto il museo deve coprire una lacuna che implica una riduzione di senso o di sensi possibili dell'opera, ma è anche vero che il museo può fornire un senso nuovo o una nuova chiave interpretativa attraverso un allestimento appropriato e una giusta collocazione nell'ordinamento.

Oggi comunque uno degli aspetti cruciali che riguardano il rapporto fra opera e contenitore museale è quello per cui in alcuni casi il museo tende a "sopraffare" l'opera stessa, ossia a imporre se stesso come opera: uno dei casi più emblematici è rappresentato proprio dal Guggenheim Museum di Bilbao progettato nel 1997 dall'architetto americano Frank O'Gehry.

Ma esistono realtà museali in cui l'equilibrio fra contenitore e contenuto è perfettamente visibile e mi riferisco nella fattispecie al museo della Fondation Beyeler di Basilea, progettato da Renzo Piano e aperto al pubblico nel 1997. Esso si presenta come una sapiente commistione di

bellezza architettonica, funzionalità e felice convivenza fra le opere e il luogo che le espone offrendosi come un modello di fruizione ottimale che incoraggia il visitatore a contemplare le opere favorendo quindi un tipo di visione intensa e riflessiva. Mi sembra che ciò risponda all'idea ispiratrice che contraddistingue il lavoro di quest'architetto per cui "un museo dovrebbe interpretare la qualità di una collezione e al contempo mettere in relazione col mondo esterno, con un ruolo attivo ma non aggressivo", come lo stesso Piano ha più volte ribadito.

Questi esempi antitetici ci possono servire per riflettere su una questione più generale che riguarda i musei di cui qui ci stiamo occupando e le sfide che i nostri tempi impongono a chi lavora nel e per il museo. Perché se da una parte è vero, come abbiamo ricordato, che molti sono i fattori che hanno interagito nel trasformare in senso positivo la situazione, evidenziando "il protagonismo" della cultura del contemporaneo, è anche vero che assistiamo ormai da qualche tempo ad una preoccupante tendenza all'omologazione, per cui avviene che anche musei che si trovano in paesi molto diversi dal punto di vista della tradizione culturale d'appartenenza propongano percorsi assai simili; così il visitatore si sente sempre a casa, che stia a New York o a Parigi, a Londra come a Los Angeles. In questo modo il museo rinuncia a quella importante funzione che lo connette col suo territorio e perde la presa su ciò che gli è prossimo eludendo l'azione di stimolo e sollecitazione che deriva da uno sguardo attivo sulla città e i suoi dintorni, e fallisce sul piano propositivo che è poi quello di alimentare processi creativi e non di unilaterale assorbimento. Giustamente Cecilia De Carli ha sottolineato che uno dei compiti delle istituzioni culturali è quello "di farsi interprete della cultura che la comunità di appartenenza e i diversi gruppi hanno saputo promuovere in un processo capace di creare con l'arte non certo solo legami passivi, ma al contrario, generativi" (De Carli, 2003, p. 25)¹.

Sarebbe auspicabile un primo passo per arginare l'effetto di diffuso appiattimento che vede gli artisti ripetersi e ripetere per trovare un facile consenso da parte della critica o del pubblico, quest'ultimo in verità sempre più in difficoltà e a disagio rispetto agli esiti dell'arte contemporanea, a causa della frequente impenetrabilità di molte opere e dell'arduo processo di "decodificazione" che esse richiedono.

Parte della responsabilità penso sia proprio da attribuire ai curatori e ai direttori dei musei che non fanno gli sforzi necessari per mettere lo spettatore in condizione di "vedere" e "capire" in modo giusto.

1 C. De Carli, *Education through Art*, 2003, Mazzotta, Milano.

Ciò non vuol dire che il museo debba inondare l'osservatore con una quantità di informazioni e descrizioni e giungere al paradosso messo in luce da Hubert Damisch² che dichiarò di essere preoccupato rispetto al titolo stesso del convegno a cui era stato invitato a partecipare, intitolato appunto "Il museo parla al pubblico", sottolineando giustamente che il museo non deve parlare ma deve far vedere.

Condividendo totalmente la preoccupazione di Damisch penso però che il museo, come la scuola e come ogni istituzione che agisce rispetto alla formazione degli individui, deve insegnare a guardare. Il che significa anche che esiste un modo migliore o più giusto di guardare e che ne esiste anche uno sbagliato.

Ciò vale soprattutto per chi si occupa d'arte contemporanea, un'arte dove il ruolo della mediazione è tanto più necessario perché la modernità ha reinventato il linguaggio della pittura rompendo una "continuità" fino ad un certo momento evidente all'interno del *medium*.

Credo che siano questi gli ostacoli da superare per fare una buona museologia, che poi, come tutti sanno, non esiste se non si avvale di una buona didattica, come ha più volte ribadito Umberto Eco, particolarmente attento alla vita dei musei oltre che assiduo frequentatore dei medesimi.

Perciò credo si dovrebbe rivolgere più attenzione agli aspetti legati alla funzione di mediazione nel museo, non attraverso un generico e solo enunciato impegno verso i bisogni del pubblico o delle varie categorie sociali di pubblico, come si usa ormai definirle.

Si è fatto riferimento quasi a tutti i problemi più rilevanti del museo di oggi, ma forse si dovrebbe riflettere ancora un momento sul *feedback* che il mercato, annoverato fra i fattori che hanno contribuito all'affermarsi della cultura del contemporaneo, ha provocato; un *feedback* notevole ma non per questo meno pericoloso.

Proprio negli anni '80 dello scorso secolo abbiamo infatti assistito alla crescita esponenziale delle valutazioni economiche delle opere grazie all'intervento sempre più prepotente delle gallerie e case d'asta nel sistema dell'arte, dal che scaturisce anche un'idea differente del "valore" artistico.

A questo fatto si connette anche quello per cui i musei sempre più frequentemente commissionano le opere agli artisti, quindi li scelgono, li acquistano ed espongono e ciò ha un riscontro forte e immediato sulle quotazioni e sul sistema nel suo complesso, provocando anche l'appiattimento di cui ci si lamenta ovunque, ma che è effettivamente attivato da questa perversa circolazione.

2 H. Damisch, *Il Museo parla al pubblico*, Atti del Convegno di Museologia, 1989-90, Edizioni test, Bologna, p. 122.

Una circolazione che negli Stati Uniti ha dato origine ormai da alcuni decenni a un sistema di sgravi fiscali per i grandi donatori e che ha causato l'aumento dei prezzi delle opere moderne, come spiega Jean Gimpel: “Questo sistema di sgravio fiscale negli Stati Uniti ha fatto indiscutibilmente salire i prezzi delle opere moderne al di là di ogni ragionevole previsione; e non è meno vero che, se domani il Congresso votasse all'improvviso una legge abrogativa dei vantaggi fiscali offerti ai donatori, tutto il mercato della pittura sarebbe sconvolto da un crack disastroso.” (Gimpel, 1998, p. 167)³.

Sebbene non si possa disconoscere che il mercato abbia influito con effetti devastanti sul sistema dell'arte, non concordo con l'analisi a senso unico di Gimpel, che parte da una lucida e disincantata critica del sistema per sconfinare nella denigrazione dell'arte moderna *tout court*.

Non credo sia bene ragionare in modo così radicale rispetto ad un universo variegato come quello dell'arte, né ritengo plausibile la posizione di un filosofo influente e di spicco come Arthur Danto⁴ che tutto sommato, sebbene con maggiori sfumature e declinazioni, sostanzialmente si mantiene su posizioni “avversative” liquidando come definitivamente chiuso il capitolo dell'arte nel nostro tempo, nel suo famoso quanto discusso libro dal significativo titolo “La destituzione filosofica dell'arte”. E' vero infatti che l'arte come ogni espressione umana attraversa momenti di splendore e momenti di crisi ma onestamente penso che queste valutazioni onnicomprensive forse non aiutino a comprendere nel profondo i fenomeni e colgano invece solo alcuni segni, ossia comunque una parzialità.

Per altro verso mi sembra infatti che l'esplosione del fenomeno dell'immagine agli albori del nuovo millennio sia l'indicatore di una nuova “vitalità” e potenza dell'immagine, degna di un'analisi impegnativa e interrelata poiché investe campi diversi, dal cinema alla fotografia e all'uso delle immagini digitali, delle quali anche Gimpel del resto parla in termini di sostanziale apprezzamento.

Fatte queste premesse inerenti il panorama attuale che concerne i musei e l'arte contemporanea, si può passare ad illustrare in modo più specifico l'organizzazione del Servizio Educativo della Galleria Nazionale e la sua funzione, le attività che in questi ultimi anni hanno impegnato un certo numero di persone in un'azione di ripristino prima e rinnovamento dopo, di una struttura obliata per diverso tempo a causa della scarsa

3 J. Gimpel, *Contro l'arte e gli artisti. Nascita di una religione*, 2000, Bollati-Boringhieri, Torino (Titolo originale: *Contre l'art et les artistes ou la naissance d'une religion*, 1968, Editions du Seuil, Parigi, trad. it. Liliana Magrini).

4 A. Danto, *After the End of Art*, 1997, Princeton University Press, Princeton.

disponibilità economica e di risorse umane e che fu quindi affidata ad una gestione esterna attraverso il servizio aggiuntivo della Reunion des Musée Nationaux fino al 2002.

Il Servizio Educativo istituito con l'emanazione dell'Accordo Quadro del 20 marzo 1998 ha normalizzato una situazione di fatto già esistente nei musei italiani sia statali che non statali, ossia quella consuetamente indicata come sezione didattica.

Nel caso della Galleria la presenza di questo settore ha una lunga tradizione risalendo alla Soprintendenza di Palma Bucarelli (1945-75) il cui formidabile ed entusiastico impegno consistette soprattutto nell'allestimento di mostre didattiche caratterizzate non solo dall'esposizione di opere originali ma anche da riproduzioni di numerose opere straniere che erano generalmente riconosciute come le massime espressioni dell'arte contemporanea internazionale.

Una proposta didattica che oggi possiamo considerare "ingenua" ma che a suo tempo dovette sicuramente sortire un grande effetto sul pubblico, che non aveva un accesso così facile e immediato all'informazione, garantita oggi dalla presenza dei siti *web*, di cui i più grandi musei dispongono e che consentono in tempo reale a tutti noi di aggiornarci sulle proposte di mostre temporanee e sui percorsi o gli eventi organizzati nel museo, oltre alla disponibilità sul mercato di prodotti multimediali elaborati dai dipartimenti per l'educazione e la comunicazione e alla maggiore possibilità di viaggiare e visitare le collezioni.

Riferendomi ai tentativi sicuramente encomiabili della Bucarelli, credo però sia importante, proprio dal punto di vista della natura del museo, centrare la didattica sul fatto che solo nel museo si può vedere l'originale e che solo in questo luogo è possibile "l'incontro" con l'opera. Dunque ogni discorso sulla didattica nel museo non dovrebbe prescindere da questa speciale condizione di cui esso gode, poiché "un dipinto, una scultura o un manufatto vanno visti ed esaminati nella loro consistenza fisica di oggetti prodotti con una certa tecnica e dunque nella loro "flagranza materiale." (Borsellino, 1997, p. 17)⁵.

Forse non tutti sono di questo avviso: Umberto Eco ha provocatoriamente asserito che fra due visitatori, uno che si reca nel museo e lo vede tutto in un'ora, magari anche in un periodo di grande afflusso, e un altro che lo fruisce a distanza vedendo in tutta tranquillità le opere riprodotte e proiettate su un maxischermo, non saprebbe dire quale dei due abbia davvero avuto un'esperienza estetica, facendo supporre che forse il

5 E. Borsellino, "Venti Musei italiani: tema e variazioni", in *Cadmo. Giornale Italiano di Pedagogia sperimentale*, 1997, Anno V, n. 13/14.

secondo ha goduto di una migliore ricezione, il che magari è anche vero ma non so se migliore ricezione significa la stessa cosa di esperienza. Probabilmente no, almeno se intendiamo i due termini nel senso di incontro con l'oggetto come si è detto poc'anzi.

Penso che un museo che veramente rifletta su se stesso e sulla propria politica culturale come un terreno ampio su cui agire attraverso sperimentazione e ricerca, debba ponderare molto attentamente la propria azione per renderla efficace e produttiva, perché l'opera d'arte, come ha fatto osservare Pomian⁶, è un "semioforo" cioè un veicolo di messaggi. Chi lavora nel museo, e propriamente chi si occupa dell'attività educativa del museo, deve tener presente e scegliere la strategia idonea per far sì che l'immagine in quanto produttrice di senso sia intesa in modo adeguato dal pubblico, soprattutto che esso sia messo in grado di fare un'esperienza che non generi indifferenza estetica, come talora accade, ma che sia l'occasione per quest'ultimo di attivare un rapporto duraturo con l'arte, che influisca anche sull'esistenza quotidiana.

Ovviamente il delicato compito è quello di non forzare il senso/sensi dell'immagine, ma invitare gli osservatori a uno sguardo attivo/produttivo che consiste nel sapersi interrogare partendo dagli elementi iconici e rispondere ai quesiti che le opere ci pongono nel modo ad esse proprio.

Compito difficile, tanto più perché il museo è un luogo aperto a tutti e che a tutti si rivolge, per cui l'operazione culturale deve diramarsi rinnovandosi e arricchendosi di influssi; perciò è necessario insistere molto sulle competenze "interdisciplinari" richieste a chi lavora nel settore educativo.

Per questa ragione mi sembra che le istituzioni museali dovrebbero avviare dei protocolli di collaborazione con le Università e anche con gli enti locali per formare le figure di cui si ha bisogno.

Da questa considerazione ha preso l'avvio il programma di collaborazione fra la Galleria Nazionale d'Arte Moderna e la Facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università di Tor Vergata per l'attivazione di un corso di Master di I livello in Teoria e Tecnica della Comunicazione Estetica e Museale, il cui obiettivo è appunto quello di formare giovani che intendono lavorare all'elaborazione di progetti scientifico-educativi nel museo e che siano poi in grado di valorizzare le risorse educative del medesimo, di guidare il pubblico a un modello di fruizione il più possibile adeguato all'oggetto, di integrare l'attività del museo in quella più ampia del territorio in cui esso sorge.

6 K. Pomian, "Collezione", in *Enciclopedia*, vol. 3, 1978, Einaudi, Torino, pp. 330-364.

Ristabilire il contatto fra museo e territorio è assai importante, specie in Italia, dove il patrimonio è formidabile e dislocato su tutta la penisola, anche in centri molto remoti che però proprio per questo vanno salvaguardati e promossi, non fatti cadere nell'oblio. Alcune regioni del Nord si sono già da tempo mosse in questa direzione sviluppando una rete coordinata di musei, in cui essi non sono identità isolate ma collegate e accomunate da obiettivi formativi condivisi. Inoltre quale azione educativa può essere migliore di quella che contestualizza e inserisce le opere nel loro tessuto e rende percepibile la loro storia insieme con quella della cultura del luogo di provenienza?

Per quello che concerne la didattica in Italia abbiamo comunque una situazione privilegiata rispetto ad altri paesi quali la Francia, dove la storia dell'arte non è una materia insegnata nelle scuole, il che significa che i musei devono svolgere un compito che in Italia è svolto in modo più congiunto dalle due istituzioni. Ciò però significa anche che i musei in Francia vengono maggiormente dotati di strutture e meglio finanziati per sostenere i loro programmi. L'offerta del Louvre ad esempio è, come si può presumere, molto variegata ma impone anche costi ingenti.

Quello che lì è realizzato da tempo noi stiamo iniziando solo adesso ad attualizzarlo. Anche nel nostro museo il numero di visite degli studenti che chiedono un supporto didattico è sensibilmente cresciuto e le visite sono in genere anche piuttosto articolate e riguardano una o più collezioni, oppure sono visite su percorsi tematici generali (ritratto, dipinto di storia e paesaggio) o anche focalizzati su un artista, un movimento, un aspetto tecnico o iconografico.

I percorsi sono differenziati perché collegati con i programmi scolastici e quindi sostanzialmente predisposti per tre fasce di età corrispondenti ai cicli scolastici.

Più di recente si è voluto però proporre alle scuole superiori un programma che avesse un obiettivo più ambizioso: far conoscere il funzionamento del museo come "macchina culturale" e luogo di interattività, come si è detto prima.

Alla visita di una parte della collezione sono seguite conferenze tenute dai curatori su argomenti come la natura e la funzione dell'archivio storico del museo e di quello bio-iconografico, lezioni di esperti sulle tecniche di restauro, l'uso e le caratteristiche della biblioteca, la storia degli allestimenti e quella dell'architettura del museo, nonché l'organizzazione e struttura dei depositi.

Di recente è stata attivata una collaborazione con la cattedra di Psicologia dell'età evolutiva dell'Università La Sapienza per realizzare un

prototipo di laboratorio didattico per i bambini di scuola dell'infanzia ed elementare che è stato preceduto da un corso di formazione per operatori storici dell'arte che dovevano essere in grado di lavorare proficuamente con i più piccoli fra i visitatori. L'attività, che ha avuto come temi il ritratto, la linea e il colore, ha preso in considerazione alternativamente due ritratti di Van Gogh, *Il Giardiniere* e *l'Arlesiana*, e successivamente due dipinti: *Le tre Età* di Klimt e *Affetti* di Balla.

Questa scelta così mirata ha avuto però un grande impatto, favorendo la concentrazione su pochi elementi sviscerati in profondità e quindi stimolanti e avvincenti per questo tipo di pubblico.

Nel corso di formazione si è enfatizzata la necessità di implementare la perizia tecnica del bambino attraverso un'attività di educazione prima al vedere e poi al fare.

Accanto a queste proposte, che costituiscono l'offerta del museo durante tutto l'anno scolastico, è ora allo studio un progetto che dovrebbe investire prioritariamente l'attività seminariale e convegnistica indirizzata a stimolare la riflessione metodologica.

L'anno scorso un ciclo di conferenze è stato dedicato ai rapporti fra arte e cinema attraverso proiezioni e dibattiti con figure rappresentative della cinematografia italiana e l'obiettivo è quello di organizzare convegni aperti al confronto fra studiosi di aree disciplinari diverse che concorrono però, attraverso gli specifici apporti, a chiarire il fenomeno complesso dell'immagine e della sua conoscenza.

In particolare il Convegno del 2003 sul rapporto fra "Immagine e scrittura" ha voluto essere un primo segnale in questa direzione e ha coinvolto semiologi, letterati, estetologi e storici dell'arte in una intersezione quanto mai efficace di vedute e prospettive.

Ciò su cui dovremo concentrare i nostri sforzi nei prossimi periodi è la costituzione di una collana per le pubblicazioni specificamente didattiche, ancora troppo sporadica, casuale e marginale, ma ovviamente cruciale e fondamentale per il vero sviluppo e potenziamento dell'attività educativa.

Il potenziamento del settore dell'editoria didattica, collegato alla 'auspicabile' creazione di un vero polo di ricerca nel museo, credo che dovrebbe essere il nostro principale scopo nel prossimo futuro, per il quale sarà imprescindibile l'identificazione di risorse economiche che garantiscano la continuità nell'attività e la possibilità di reclutare nuove forze capaci di gestire e sostenere un museo come questo in via di rapida espansione.

L. Cataldo

Concordo pienamente su quanto hanno detto le colleghe qui presenti; vorrei soltanto aggiungere alcune osservazioni. Rispetto al secondo punto, il ruolo del mercato, osserverei che museo e mercato dell'arte contemporanea non sono sempre stati in sintonia, anche per la contestazione, fra anni settanta ed inizi degli anni ottanta dell'istituzione "museo" da parte degli artisti. Oggi, invece, forse c'è un rapporto più stretto, gli artisti vogliono essere presenti nel museo e, sul fronte opposto, il museo è "sceso in piazza" con varie iniziative ed eventi culturali. In Italia mi sembra inoltre di scorgere nei comportamenti del mercato una serie di oscillazioni di entità di lavoro, di tendenze del collezionismo e di politica di acquisti da parte di collezioni ed istituzioni pubbliche (compresi i musei degli enti locali) e private, che è difficile in questa sede valutare; in ogni caso vi sono differenze notevoli a seconda delle città, o delle aree geografiche e culturali. Il "Piano per l'arte contemporanea" ed il successivo "Patto per l'arte contemporanea" che però sono recentissimi, potrebbero cambiare lo stato delle cose, inducendo gli enti pubblici ad investire nell'arte contemporanea, agganciando così, qualora ben applicati (o almeno non disattesi), gli artisti al museo.

In merito alla prima delle tracce che ci ha proposto la professoressa Bairati, che riguarda ciò che è stato effettivamente raggiunto in specificità e autonomia dagli istituti museali, direi che il processo in Italia è stato lento, ma che ha avuto negli ultimi dieci-quindici anni delle tappe fondamentali: il primo, che ricordava la dottoressa Di Monte, riguarda alcuni Istituti della Soprintendenza (e quindi dello Stato) che hanno conseguito un'autonomia di vario genere; questi istituti sono pochi, però hanno costituito un segnale. Ciò è avvenuto non solo per l'arte contemporanea, ma anche per altri ambiti, come ad esempio l'esperimento dell'autogestione della Soprintendenza Archeologica di Pompei, che ha anche interessato parzialmente la gestione economica.

Per la terza traccia di lettura, la mutazione delle funzioni del museo, della conservazione e della valorizzazione che sono state già egregiamente sottolineate, da quella che è la mia esperienza vorrei dire che questi segnali non sono stati recepiti nella loro importanza, non sono stati comunicati come eventi: il grande pubblico non ha saputo, entrando ad esempio nella Galleria Nazionale di Arte Moderna, che quell'istituto aveva cambiato la sua faccia ed organizzazione; solo gli addetti ai lavori hanno potuto valutarli come esperienze importanti di inizio di un rinnovamento.

Vi sono stati dei segnali positivi, come il già citato Patto per l'arte contemporanea che ha avuto come obiettivo quello di individuare una rete di centri d'eccellenza atti alla promozione dell'arte contemporanea. Esso dovrebbe inoltre rappresentare la volontà delle amministrazioni pubbliche, a tutti i livelli gestionali, di promuovere politiche concordate che facilitino la crescita integrata di una sorta di sistema nazionale della contemporaneità. In questa operazione dovrebbero relazionarsi i musei statali con i musei comunali e regionali, le gallerie e le fondazioni con le istituzioni (anche quando espressioni di realtà minori o decentrate) che hanno contribuito allo sviluppo del sistema dell'arte in Italia.

Tuttavia ancor oggi lo strumento principale di dialogo con l'arte è ancora il rigido "vincolo", che oltre al suo significato di salvaguardia e tutela viene rivestito – in mancanza di altri strumenti – anche della significazione di riconoscimento dell'interesse e del valore storico-artistico: ne è testimonianza il recente vincolo emesso a tutela della Collezione Burri a Città di Castello.

Poi ci sono le grandi battute d'arresto: volevo sottolineare in merito a questo punto alcune cose che ritengo comunque da ricordare, perché l'Italia è andata avanti discontinuamente nel campo degli istituti museali e ha avuto anche dei bruschi rallentamenti successivi a momenti di novità legislative: mi riferisco ai tanti casi in cui si è disattesa a lungo la legge Ronchey. Beninteso non è l'apertura di una caffetteria in cui rilassarsi durante una visita che cambia le funzioni e l'offerta al pubblico del museo, ma è solo l'esempio di come si è fatta molta fatica a livello di istituzioni nazionali a recepire dei cambiamenti. Segnalerei inoltre, sempre nel tema del rinnovamento del museo italiano, la discutibile attuazione della concessione degli appalti per i "servizi educativi": non sempre infatti la qualità offerta dalle società che li detengono è alta o per lo meno adeguata.

M. Bazzini

Il Centro Pecci ha compiuto lo scorso anno il suo quindicesimo compleanno; è quindi abbastanza giovane. Quando è nato, alla fine degli anni Ottanta, esistevano in Italia soltanto Rivoli e qualche galleria civica; insomma, rispetto ad oggi c'era ben poco e chi si affacciava sul panorama internazionale era sicuramente avvantaggiato, ma questo non gli ha impedito di scontrarsi ugualmente con grandi difficoltà.

Nel corso degli anni il Centro si è caratterizzato per la sperimentazione di una gestione pubblico-privata (il maggiore finanziatore è il Comune di Prato, in parti minori la Provincia e i soggetti privati, soprattutto dell'industria cittadina a partire dalla famiglia che ha donato la

struttura e da cui prende il nome) che ha favorito molto le attività, ma che oggi, forse, conosce un momento di difficoltà e per questo deve essere ripensata: è ciò che in questo momento il consiglio di amministrazione sta facendo. Credo che un museo sia come un organismo, e che questo debba cambiare e adattarsi a nuovi contesti e funzioni che via via incontra.

Quando nell'88 fu inaugurato il Centro Pecci, fu elaborato un programma culturale che oggi deve essere in parte rivisto per poter assolvere ai compiti o ai ruoli che nel tempo si sono delineati come, ad esempio, quello di presentare in modo permanente le opere della collezione che nel corso della sua attività sono entrate a far parte del suo patrimonio. Nato come spazio espositivo temporaneo, con la direzione di Daniel Soutif e sotto l'azione del responsabile della collezione Samuel Fuyumi Namioka, il Centro Pecci ha raggiunto una collezione che supera le 900 opere, un numero non certo ingente se paragonato alle grandi strutture, ma certamente non trascurabile. E questo crea non solo problemi di magazzino, ma soprattutto di esposizione e di logistica, tanto più che i locali dove attualmente è esposta a rotazione una selezione delle opere sono separati dal corpo principale del Centro.

La proliferazione degli spazi per l'arte contemporanea è stata spropositata negli ultimi dieci anni in Italia, e non solo in Italia, tanto che potremo parlare di un vero e proprio "museificio", ma soprattutto è stata sincronica con la realizzazione dei centri commerciali, questi, purtroppo, veri centri di attrazione per il grande pubblico. La cosa è abbastanza strana: parallelamente si sono aperti tanti musei ma anche tantissimi centri commerciali, e la letteratura di settore li ha accomunati nell'espressione, derivata dall'antropologo francese Marc Augé, "non luoghi", cioè luoghi privi di memoria, luoghi dove si vive soltanto il presente. Sono contrario a vedere il museo come luogo della non-memoria, anzi ritengo che il museo sia proprio il luogo della memoria, il luogo della forte identità, di un'identità che non solo deve corrispondere a quella dell'arte internazionale. Nelle collezioni ormai si tende ad esporre per lo più i grandi artisti, e un po' tutte, chiaramente con le dovute differenze di qualità delle opere, si somigliano. È chiaro che in questa omologazione ci siano anche aspetti positivi, le opere sono la testimonianza delle maggiori tendenze artistiche e così si crea una cornice in cui si facilita tutta l'attività didattica. Del resto, talvolta, queste opere sono la testimonianza reale di un passaggio sul territorio di un artista, almeno così è successo al Pecci per le opere presenti in collezione di Merz, Acconci, Schnabel, Paolini, Kabakov, Kapoor, Fabre, Pistoletto ed altri. Ma credo che per il museo esista anche un'altra possibilità, e mi spiego con un esempio che non riguarda il posto in cui lavoro: chi vuol vedere l'Arte

Povera che è nata a Torino e che è espressione degli artisti ma anche di galleristi e collezionisti, giustamente, deve andare a Torino. I musei, la GAM e Rivoli, intelligentemente si sono nutriti in maniera forte di questa grande identità legata al loro territorio. Questo è il museo che in un doppio binario riflette sia la mondializzazione sia il suo territorio, ed è in questo modo che diventa veramente lo specchio della contemporaneità e qui non sto a citare Foucault e la sua riflessione sui luoghi della contemporaneità.

Riguardo al sistema dell'arte, del quale oggi non possiamo fare a meno, c'è un punto che secondo me oggi lo caratterizza: quando alla fine degli anni Sessanta del secolo scorso c'è stata la frattura con l'istituzione, erano gli artisti ad essere fortemente contrari al museo; basta guardare i numerosi scritti pubblicati da molti di loro all'epoca. Oggi invece si nota un processo contrario: l'artista aspira ad entrare nel museo, l'artista realizza opere espressamente per i luoghi museali, e il sistema dell'arte lo appoggia in questa sua corsa. Ciò rappresenta una crescita a vari livelli, perché coinvolge le gallerie, i collezionisti e tutti quanti amano l'arte in quella che oggi è la sua forma allargata. Questo produce però una ricaduta non solo qualitativa ma anche quantitativa e, come spesso succede, ha anche i suoi lati negativi. In Italia non c'è capoluogo di provincia che non programmi mostre d'arte contemporanea o che non abbia una sezione della propria Galleria civica o del Museo civico dedicata alle esperienze sull'arte del presente. Questo vuol dire fare una forzatura, perché l'Italia ha un sistema dell'arte contemporanea fortemente zoppo, vale a dire non ha gallerie potenti dal punto di vista internazionale; pochi sono i collezionisti così come pochi sono i musei che riscuotono credibilità, e quindi i nostri artisti promossi localmente patiscono la forza delle istituzioni straniere.

Abbiamo punti di eccellenza, Rivoli, il MART e il Pecci, poi abbiamo tutta una serie di piccoli musei nati sul territorio che fanno anche programmazioni di qualità, ma quasi sempre con scarse ricadute sul pubblico e che finiscono più per inquinare che per chiarire la situazione. In tutto questo mi sta molto a cuore la formazione degli artisti; nel nostro paese c'è un vuoto assoluto, a partire dal ruolo delle nostre Accademie di Belle Arti. Mancano gli spazi non ufficiali in cui gli artisti si possano sperimentare e, se validi, affermare. Tolto lo spazio milanese di Via Farini, un giovane artista che si vuole accreditare internazionalmente non ha altre possibilità. È un problema che bisogna porsi e capire se questo è il ruolo di un museo o meno. È anche vero che se fino a dieci anni fa esporre le opere di un quarantenne era assai raro oggi è più frequente, anche perché sono soltanto i musei o i centri che, nel nostro sistema appunto zoppo, per ora possono riuscire a far affermare i nostri artisti. Il museo, allora, e quello in

cui lavoro lo è già da anni, deve superare la sua stretta missione di conservazione e farsi luogo aperto e molteplice. Se così è, deve essere pensato come luogo di saperi in cui si sviluppano delle scientificità che devono essere integralmente restituite con una forte azione culturale pari a quella che nel centro si crea lavorando quotidianamente. Ciò può avvenire attraverso differenti attività: le mostre, le presentazioni delle collezioni rinnovate sempre più spesso, le azioni formative e pedagogiche sempre di più alta diffusione e vicine al cittadino. Questo, come responsabili della didattica, è uno dei problemi a cui dovremo rispondere con sempre maggior impegno e fantasia. Perché un centro d'arte contemporanea può funzionare proprio come una vera e propria agenzia formativa, ha sia il ruolo sia le carte necessarie per giocare fino in fondo quella che è la sua missione più importante: rendere consapevoli i cittadini di quanto vivono giornalmente.

Quindi un centro si deve aprire al pubblico e non deve rimanere un luogo esclusivo dell'élite, come invece si pensava negli anni Ottanta. Il centro non educa soltanto ai linguaggi visivi, ma fa formazione per poter vivere con maggiore coscienza quello che ci accade quotidianamente. Tra i problemi che la formazione del pubblico comporta, quella che al Centro Pecci sentiamo maggiormente è quella dei docenti che da noi, non soltanto per formazione, sono molto lontani dal contemporaneo. Viviamo in una terra di grande tradizione, fortemente legata a quella che è stata un'esperienza fondamentale per tutta la cultura occidentale, il Rinascimento, ed è chiaro che i docenti, anche per motivi legati ai programmi scolastici, preferiscano portare i propri allievi a vedere gli Uffizi o la mostra di Botticelli a Palazzo Strozzi, rinunciando alla visita al Centro, che appunto soffre di concorrenza molto vicina ma anche di una scelta meno impegnativa.

A. Pironti

Ho concluso il primo intervento affermando che nel caso di Rivoli si è lavorato perché il museo venisse considerato dagli abitanti del luogo e riconosciuto dal suo territorio. Considerato pari alle più importanti istituzioni nel sistema dell'arte internazionale, il Museo correva il rischio di non essere apprezzato e, pertanto, riconosciuto in sede locale, regionale, nazionale. La questione è di rilievo nazionale visto che il Castello di Rivoli è il primo museo di arte contemporanea istituito in Italia. La domanda sottesa a questo punto riguarda appunto la possibilità d'individuare e definire in modo corretto il territorio di appartenenza di un museo nazionale di rilievo internazionale. Può essere inteso come lo stretto vicinato? Certamente sì, ma non solo, poiché occorre guardare la sua specificità, l'arte del tempo

presente, la sua appartenenza a un sistema internazionale e in tal caso è necessaria una nuova visione delle cose. Al Castello di Rivoli le priorità individuate riguardavano l'impianto culturale e la necessità di creare una struttura operativa, sul modello dei grandi musei europei e americani che da sempre lavorano tenendo nella giusta considerazione tutto quanto correlato alla dimensione educativa.

L'istituzione del Dipartimento Educazione si origina proprio dall'esigenza di curare in modo specifico la relazione con il pubblico, con i diversi segmenti di pubblico, scuola, territorio, flussi turistici nazionali ed esteri, famiglie, associazioni, università della terza età e altro.

I nuovi orientamenti museologici e museografici assegnano, infatti, un ruolo primario alla funzione educativa: si tratta di un indirizzo che da noi ha molto faticato a imporsi, quasi a dispetto dell'ampio dibattito culturale storicamente avviato in Italia nel secondo dopoguerra. Il primo direttore Rudi Fuchs aveva una concezione abbastanza *aristocratica* del museo; credeva, infatti, che il prestigio della collezione e la politica delle acquisizioni costituissero di per sé una garanzia per attrarre visitatori; in quella prima fase non pensava assolutamente al museo in termini di servizi per il pubblico. Pur condividendo il suo pensiero (il museo è la sua collezione, una politica di acquisizioni libera da condizionamenti e rigorosa scientificamente è una garanzia di qualità), oggi al Castello di Rivoli il prestigioso *corpus* di opere della Collezione Permanente trova un adeguato corrispettivo in una struttura operativa unica in Italia. Tra le recenti acquisizioni c'è l'importante nucleo delle opere di *Arte Povera* donate al Museo grazie al *Progetto Arte Contemporanea* sostenuto dalla Fondazione CRT, presieduta per la parte relativa al contemporaneo dall'ing. Giovanni Ferrero, lo stesso che nel 1984 in qualità di Assessore alla Cultura della Regione Piemonte è stato uno dei fondatori del Castello di Rivoli, nonché primo presidente del Consiglio d'Amministrazione. Utile ancora precisare che se è possibile affermare che il Castello di Rivoli nasceva quasi come l'anti-Torino (cito un'espressione non mia, ma sentita poco fa in questo contesto), è altresì vero che l'idea del museo d'arte contemporanea nel sito storico in realtà si originava all'interno del grande progetto del restauro delle Residenze Sabaude. La scelta di promuovere il contemporaneo, salvaguardando e valorizzando la dimensione storica, corrispondeva ad un modello inedito di concepire il valore della cultura, *vecchio e nuovo* non in antitesi ma a configurare una nuova sinergia. In quell'impianto, una zona decentrata dell'area metropolitana si caratterizzava grazie all'arte contemporanea; alla stessa veniva affidato il potere di rivitalizzare l'intera area a nord-ovest della città. Presumo che, oggi come allora, nessuno abbia

pensato di guidare la riconversione economica della città istituendo musei (si pensi alla crisi della Fiat), però è anche vero che in quegli anni alcuni politici furono molto avveduti e oggi noi possiamo godere dei frutti di quell'impegno e di quella visione.

Istituire un Museo d'Arte Contemporanea (attualmente considerato come il più importante in Italia) in una Reggia Barocca incompiuta sulla collina morenica, alla periferia di una città di periferia, può essere considerato come un lungimirante atto di coraggio (allora in parte si pensò a una follia), ma anche la dimostrazione di un'ottima previsione, frutto di un importante progetto di politica culturale.

Questa mattina si parlava di Torino come di una città fuori dalle rotte turistiche, un'affermazione che corrisponde al vero: Torino in quegli anni non era considerata una meta per il turismo. Ancora oggi è praticamente impossibile affermare che la principale vocazione della città sia turistica (nonostante tutto il lavoro messo in campo in questa direzione); ciò detto occorre invece precisare che la realtà del *Sistema Arte Contemporanea Torinese*, costituito da numerosi e qualificati musei, eventi culturali tutti espressamente dedicati al contemporaneo, attesta Torino come il luogo dell'eccellenza artistica contemporanea. Superfluo affermare quanto il *contemporaneo*, associato a un impianto urbanistico e paesaggistico notevole e alla presenza sul territorio di Musei unici (Egizio, Cinema), sia il fattore determinante di flussi turistici non imponenti ma molto interessanti e qualificati. Rivoli, che dopo un passato glorioso aveva conosciuto un declino urbanistico, relegata fino agli anni settanta ad essere considerata un sobborgo di Torino, dopo il restauro del Castello e la nascita del museo vive una sorta di *Rinascimento*, grazie al quale l'intero centro storico, in totale degrado e abbandono fino alla riapertura del Castello, è stato pienamente recuperato. Un'ulteriore dimostrazione che i processi innescati a volte sono sorprendenti e quasi mai del tutto prevedibili. Il Castello di Rivoli, nato per essere *un luogo elitario*, destinato all'élite culturale, l'unica ritenuta capace di relazionarsi all'arte contemporanea, considerata da tanti *difficile e distante*, è diventato, anche grazie alle nuove funzioni individuate e promosse al proprio interno, *un luogo della gente*. Prima Marco Bazzini parlava dei musei come *luoghi del sapere*, io posso affermare che sono anche *luoghi della gente*. Ora la domanda è: cosa fare perché la gente arrivi al sapere? A questo proposito è necessario attivare pensieri, procedure, modalità, capaci di interessare il pubblico (i diversi pubblici) nei tempi e nei modi più graditi ed efficaci, nel rispetto della voglia di conoscere, dei bisogni, dei desideri e delle aspettative anche molto diverse di tutti quanti arrivano al museo.

Il Castello di Rivoli ha un suo pubblico di riferimento, competente, esigente, qualificato e qualificante (pubblico presente sin dall'apertura), ma poco significativo dal punto di vista numerico per *giustificare* l'apertura di uno spazio pubblico. Ora se è possibile condividere il pensiero del museo come *res pubblica*, allora è chiaro che, indipendentemente dalla tipologia del museo, sia chi frequenta sia chi gestisce è chiamato a riflettere riguardo precise linee d'indirizzo. Se la dimensione pubblica è sostanza democratica, allora bisogna lavorare per garantire accesso e accoglienza a tutti indistintamente. Il Castello di Rivoli, nell'anno del ventennale, può quindi riflettere sui processi attivati per potersi porre sempre dalla parte del pubblico (i pubblici) cui da sempre è garantita ampia assistenza nel tempo della visita.

Il museo come luogo della formazione permanente evidenzia il pensiero che assegna all'istituzione culturale il potere di agire nel contesto sociale come fattore dinamico di trasformazione della realtà. La sinergia attivata nel territorio di Rivoli dimostra ad esempio come scuola, museo e territorio negli anni hanno saputo trovare le formule per dialogare e lavorare insieme. Alla scuola sono state destinate quote di competenze aggiuntive e sensibilizzazione, mentre il museo ampliava il proprio intervento culturale nel territorio. In tal senso, nei primi anni di vita del museo, quando gli attuali spazi di laboratorio erano ancora in restauro, le prime attività sono state proprio condotte in aule scolastiche, in quel caso considerate come una naturale estensione degli spazi museali. Con questo primo esperimento, durato otto anni (abbiamo concordato con la scuola a noi vicina di realizzare una sperimentazione con i bambini di tre anni della scuola materna fino alla quinta elementare), volevamo dimostrare che l'arte contemporanea si può relazionare con i bambini piccoli. Al posto di un impianto didattico convenzionale, sono state create le condizioni per condividere un'esperienza formativa, noi e i piccoli insieme, mossi dal desiderio di comprendere se, al di là dell'intenzione, il processo fosse in qualche modo dimostrabile; poter seguire i bambini nella loro crescita culturale, per capire se effettivamente l'esperienza potesse produrre una qualche forma di restituzione. Un pensiero *ideologico* che assegna alla relazione con l'arte una funzione pedagogica importante e forse anche un valore *fondante*; si tratta di riconsiderare la cultura e l'espressione artistica del *proprio tempo di vita* come un valore di civiltà: questa l'impostazione metodologica, questi i sentimenti più autentici. Nel progetto *"Io, lo spazio, la luce"* un gruppo di bambini di tre anni e uno di prima elementare hanno lavorato con le proprie insegnanti e l'équipe degli operatori museali (Anna Pironti, Mauro Biffaro, Paola Zanini) fino in quinta elementare.

Successivamente, nel segno della continuità, un'insegnante, distaccata grazie alla normativa relativa ai progetti ministeriali ex art. 3, ha portato avanti l'esperienza. Quindi in una scuola pubblica italiana, in quegli anni (fine anni '80) è stato individuato uno spazio fisico, un ambito disciplinare e metodologico, dove un'insegnante *distaccata* nel laboratorio d'arte contemporanea svolgeva, supportata dal Dipartimento Educazione di un Museo, un'importante attività di ricerca sul contemporaneo con bambini dai tre ai dieci anni (oggi quella stessa insegnante è tornata in classe).

Nella scuola i laboratori non ci sono più, né il laboratorio di arte contemporanea, né il laboratorio d'informatica o il laboratorio di scienze. Quindi alla domanda "come cambia la scuola?" devo rispondere che cambia nel senso che alla scuola dell'autonomia viene tolta autonomia, nonché l'identità culturale; forse questo è un punto su cui si dovrebbe riflettere molto attentamente.

Risulta così evidente perché il primo nostro interlocutore sia stato il mondo della scuola.

Inoltre è stato importante capire cosa il territorio richiedeva al museo; con il tempo, vista l'enorme crescita della richiesta dei servizi, si è lavorato a una maggiore definizione dell'offerta. Attualmente le presenze registrate dal Dipartimento Educazione sono circa 70.000 all'anno.

Questo dato diventa significativo se correlato all'ampiezza dell'orario d'apertura e ai tanti servizi che il Dipartimento Educazione elabora sette giorni su sette, dentro e fuori il Museo, accogliendo anche istanze del sociale, come nel caso del progetto del *Tappeto Volante* nel quartiere San Salvario a Torino.

Rispetto alla formazione, vorrei anche rispondere a Bazzini. Per tutti noi è relativamente facile trovare *ragazzi bravi e preparati*, ma io vorrei che i dipartimenti universitari prendessero coscienza del fatto che la gestione dei beni culturali richiede un certo tipo di professionalità e che all'interno dei corsi, quindi nel tempo della formazione, non fuori, non dopo, non in maniera alternativa, si potesse accedere alla formazione idonea per avviarsi alla professione dell'operatore museale, dopo aver seguito un normale corso di studi. Così come avviene per lo storico dell'arte, ad esempio. Il problema vero è non saper definire i nostri collaboratori: molti bravi laureati che hanno compiuto studi in Italia e all'Estero parlano magari più lingue, e poi arrivano al museo come precari. Allora qui esiste un doppio problema, il primo riguarda il riconoscimento della professionalità, non parlo solo della didattica, ma ovviamente di tutte le nuove professionalità museali, il secondo la formazione e l'accesso. Ciò detto, esistono delle volontà, delle competenze che sono l'espressione di questi nostri giovani che hanno una

gran voglia di preparazione; spesso si sono sottoposti a percorsi di studi di altissimo livello culturale, ma sono inadatti a lavorare in museo, se non dopo un periodo di formazione specifica.

Quindi da un lato le professionalità, per le quali occorre anche lavorare in sede politica perché vengano riconosciute: si tratta creare le condizioni idonee ad attivare occupazione e fissare parametri retributivi; poi magari si tratta di capire perché un *ragazzo* (?) di 35 anni deve fare il precario *di lusso* in un museo.

Tornando alla nostra specificità, considerato che con il termine didattico viene definita la scienza dell'insegnamento, quando la definiamo museale evidentemente la connotiamo con la cultura del museo, se al servizio della Funzione Educativa se ne riconosce il suo alto valore pedagogico e formativo. L'attività didattica diventa perciò qualificante se espletata nel museo, poiché la conoscenza dell'arte contemporanea è più efficace se avviene *dal vero*, davanti e nell'opera d'arte, nel caso delle installazioni ad esempio.

In molte opere contemporanee la relazione tra opera, contesto e dimensione spaziale, la pluralità di senso e l'interazione tra vari linguaggi è, infatti, fondamentale. Porsi di fronte all'opera presuppone la relazione tra chi guarda e l'opera, perché se il rapporto tra lo spazio e l'opera è importante e in moltissimi casi significativo, la relazione *tra lo spettatore e l'opera* lo è ancora di più. Qui non si tratta di emozioni, per quanto esse abbiano il loro peso, bensì di quella particolare visione, in molti casi di attivazioni di percezioni plurisensoriali, di empatia. *Desideriamo educare all'arte per mezzo dell'arte, senza la pretesa di fare o creare gli artisti*; lavoriamo per promuovere diversi livelli di apprendimento, positive relazioni e interazioni.

Le opere viste nel Museo in laboratorio diventano *l'oggetto e il soggetto* delle sperimentazioni: qui tutto viene smontato e rimontato, per far comprendere come un elemento poetico possa trasformarsi in un oggetto, *un pensiero in una cosa*, come con un solo strumento sia possibile creare una gamma infinita di segni. In sintesi operiamo *come se* fossimo artisti, con pensieri, strumenti, materiali, visioni e immaginazioni, per poi poter tornare alla visione dell'arte con un maggiore livello di competenza, conoscenza, passione, intuizione, desiderio.

Ma questo non sarebbe niente se noi non lavorassimo per promuovere e favorire la relazione fra l'arte e il pubblico, perché i musei in quanto pubblici appartengono a tutti noi, essi sono la parte più sensibile del nostro presente e il nostro futuro.

E. Bairati

Ringrazio davvero di questa partecipazione lucida ma nello stesso tempo emozionata, in cui mi riconosco molto.

Io vorrei a questo punto lasciare un po' le redini perché nel giro che è stato fatto è stata data a mio parere una risposta anche alle ultime due domande che avevo individuato, e cioè se per la contemporaneità è ancora necessaria la forma del museo e se si può lavorare sul contemporaneo in un ambito territoriale qualunque, anche il più periferico; ho già avuto delle risposte perché l'esperienza che è già stata comunicata così bene da Antonella Micaletti, ha detto proprio questo: si lavora sul territorio per il contemporaneo senza bisogno di avere il museo (e magari sperando che a un certo punto possa nascere); cioè si tratta di una dinamica estremamente positiva, che apre quella possibilità sul sommerso di cui vi dicevo in riferimento a quella mia lontana indagine (donazioni, collezioni private).

Quello che è importante è avere un concetto della cultura come partecipazione, *res publica*, termine più democratico che "patrimonio": quindi responsabilità, possibilità, partecipazione di tutti; e io credo che, poiché non c'è piccolo centro italiano in cui non si possa portare una scuola elementare a vedere una chiesa, un oratorio, una torre, un palazzetto (perché l'Italia è disseminata di questo), si possa creare lì un'abitudine che può poi essere sostanziata di rapporti che escono dal localismo proprio attraverso l'esperienza della contemporaneità; quindi invece di rifare un giro di opinioni sul rapporto tra territorio e museo, aree periferiche e possibilità di attivarli, vorrei lasciare la parola a interventi diversi che possano arricchire, stimolare, completare, approfondire le tematiche emerse.

M. Bazzini

Se possibile vorrei puntualizzare alcune mie osservazioni fatte precedentemente e per alcune scendere forse più nel dettaglio. Quando dico che per me è molto più difficile formare un docente che un operatore, lo dico parlando da un contesto allargato rispetto a quello del solo responsabile della didattica. Il ruolo che ricopro al Centro Pecci prevede una responsabilità più ampia, che riunisce diversi altri ambiti, infatti sono anche il direttore della biblioteca, oltre a quello editoriale per i cataloghi e le edizioni del Centro Pecci (che è tornato a essere editore in proprio da circa due anni), quindi mi esprimo da una posizione che si rapporta con i diversi pubblici e che cerca una strategia che coinvolga tutti gli strumenti di mediazione. E il mondo dei professori è quello che mi è apparso come il più conservatore, il più riottoso al nostro settore.

Per quanto riguarda invece la formazione del personale didattico faccio un esempio per meglio chiarire quella che secondo me è la situazione italiana in questo momento. Nel giro di un anno e mezzo, sono venuti circa dieci studenti a chiedere di poter fare la propria tesi di laurea sulla sezione didattica del Centro Pecci: agli ultimi due ho dovuto rispondere negativamente, e ho offerto loro di fare studi sulla biblioteca, sull'importanza della documentazione o sulle problematiche legate all'editoria d'arte perché davvero in questi settori mancano analisi sistematiche e approfondite. Con una di loro, invece, ho concordato una tesi assai particolare su questo settore e che prende spunto, come diceva Anna Pironti, dall'interesse e dall'attenzione che l'Università e il mondo della formazione professionale stanno rivolgendo alla didattica museale, generando anche un po' di confusione soprattutto per quanto riguarda gli sbocchi lavorativi. Ho chiesto di fare un'analisi su tutti i vari corsi e master che sono stati attivati con successo in questi anni e di capire quali e quanti profili di un operatore didattico sono stati creati. Questo secondo me è il primo passo per arrivare a definire un profilo lavorativo unico e condiviso, soprattutto con i musei, per chi si vuole impegnare in questo lavoro. Detto questo, aggiungo che se ora promuovessi come Pecci un corso di formazione, andrei a creare disoccupati, perché al momento nella sezione didattica sono sufficienti i nove operatori che abbiamo. E con questi lavoriamo sette giorni su sette, compreso il martedì che è giorno di chiusura in cui si fanno i laboratori con le scuole, così come il sabato e la domenica offriamo delle visite guidate gratuite senza prenotazioni. Abbiamo anche aree e progetti speciali ad alcuni dei quali lavoriamo da anni, come ad esempio il laboratorio di attività espressive promosso in collaborazione con l'azienda sanitaria locale, che si rivolge ai malati di mente, vale a dire un'esperienza molto diversa, pensata per una fascia debole che in questo modo ha la possibilità di frequentare il museo, di viverlo.

Qualche parola ancora sul rapporto con il territorio e su come vi possa intervenire e ricorrerò nuovamente a degli esempi anche per raccontarvi quello che abbiamo fatto a Prato. Ho già detto del problema degli spazi per la nostra collezione e di come questi siano una necessità imprescindibile per poter continuare a crescere come Centro, all'interno del quale ci sia anche il museo. Ribadisco questa mia distinzione. Questa proposta alla città l'abbiamo promossa in una maniera abbastanza inusuale. A Novembre 2003 abbiamo fatto uscire un bando di architettura civetta, vale a dire un vero e proprio programma per un possibile progettista, con l'eccezione che non aveva alcuna validità legale perché non pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale. Abbiamo creato molta confusione nel mondo degli

architetti ma anche nel mondo politico cittadino e regionale e così siamo riusciti ad innescare un dibattito concreto su dati reali, una discussione ancora in corso. Parallelamente abbiamo realizzato un'esposizione in cui abbiamo ripercorso con documenti (cataloghi, inviti, manifesti, gadget raccolti nella nostra biblioteca) la storia di quindici anni del Centro e abbiamo illustrato in maniera comprensibile al grande pubblico, ma soprattutto ai cittadini di Prato, attraverso cartelloni e immagini virtuali i contenuti del bando e quindi di un museo che ancora non esiste. È stata un'esperienza molto divertente anche dal punto di vista dell'allestimento che ci ha permesso di ricostruire interamente la storia dell'istituzione e di condividere con il pubblico un problema reale. Come sezione didattica abbiamo attivato una serie di laboratori con le scuole per spiegare cosa sia e come funziona un'istituzione museale, facendo costruire ad ogni alunno un proprio museo a partire dalla propria collezione di macchinine o di bambole, e abbiamo promosso conferenze sulla storia dei musei per un pubblico adulto.

Come Museo Pecci, stiamo cercando di ampliare la collezione all'arte che sul nostro territorio è stata prodotta dal secondo dopoguerra in poi, grazie alla presenza di numerosi artisti toscani - e questo aggettivo non deve essere inteso in maniera limitativa - che hanno saputo dare apporti importantissimi ai movimenti internazionali o che con questi si sono confrontati. Ad esempio gli artisti della poesia visiva, o gli architetti dell'architettura radicale, e non cito i singoli artisti, in modo da realizzare una collezione che testimoni e conservi quanto si è fatto anche da noi in questi anni: questo significa allora non solo conservare, ma fare musei di tipo diverso, aprire per proposte didattiche diverse; significa mettere in cammino una strategia per salvaguardare, per far partecipare, per mantenere la missione del museo; ma significa anche aprirlo a chi vuol venire di tanto in tanto a passare un pomeriggio in modo più intelligente che in un centro commerciale, e magari vuole consumare un caffè, vedere qualche video, sentire un concerto o una conferenza, o più semplicemente leggersi una delle cento riviste della nostra biblioteca per tenersi aggiornato sui fatti della propria contemporaneità.

L. Cataldo

Noi come Accademia di Belle Arti vorremmo solo dare un piccolo esempio di alcune operazioni ancora allo stato embrionale ma che riguardano la produzione di materiali per l'educazione museale; tutto questo tenendo presente le problematiche del museo che rientrano anche nelle nostre specificità: percezione, comunicazione, allestimento, laboratori di

didattica creativa. Stiamo sperimentando ricerche, anche attraverso tesi di laurea, sulla percezione tattile e quindi sulla possibilità di produrre a rilievo opere di arte astratta: per adesso abbiamo lavorato su opere di Osvaldo Licini, con intenti diversi dal lavoro molto più organico e diretto ai non vedenti dell'Istituto Cavazza o, per altri aspetti, del Museo Omero.

Facciamo vedere ora, con l'aiuto del Prof. Stefano Lucinato, docente di Tecniche grafiche speciali presso l'Accademia e che collabora al progetto di ricerca, alcune immagini di questo lavoro su Licini.

L'Istituto Cavazza lavora all'educazione all'immagine per ciechi attraverso la riproduzione pantografica di opere figurative, per noi invece la scelta dell'astratto apre ad altre possibilità: l'idea è quella di sottoporle poi ai musei locali nell'ambito di un incoraggiamento alla percezione tattile, almeno negli ambiti delle attività educative. Sono sperimentazioni, perché appunto un'Accademia è luogo di sperimentazione e di ricerca, ma poi si lavora anche alla produzione.

Un altro progetto di sperimentazione riguarda ricerche di animazione multimediale per le tematiche artistiche del Novecento che hanno destrutturato la figurazione classica. La sequenza che il prof. Lucinato vi mostrerà riguarda il movimento nella pittura futurista, partendo da un'opera di Ivo Pannaggi conservata nella Pinacoteca di Macerata e creando uno schema multimediale da poter applicare anche ad altre opere. Abbiamo scelto quest'opera, sicuramente meno famosa di altre analoghe, perché fornisce la possibilità, nel nostro contesto geografico di un'educazione all'arte contemporanea con opere facilmente fruibili dalla comunità.

Nell'ambito della didattica museale del contemporaneo è anche stato evidenziato il ruolo degli artisti nel museo come tramite attivo con il pubblico, anche al di fuori dei laboratori didattici. Sembrerebbe quindi che si stia facendo strada anche il ruolo delle Accademie di Belle Arti italiane quale possibile spazio formativo per i giovani che intendano operare nel museo: la sensibilità acquisita in questo percorso di studi è infatti sicuramente integrabile, all'interno del museo, con le competenze degli storici dell'arte, dei curatori e degli architetti nella progettazione e produzione di esposizioni e percorsi.

In questa direzione si sta muovendo l'Accademia di Macerata con la Cattedra di Museologia del corso sperimentale di Teoria e Tecnica della Conservazione dei Beni Culturali, che sta collaborando con alcune istituzioni museali del territorio e sedi di Soprintendenze per la produzione di ambientazioni museali e di supporti multimediali. Inoltre con l'attivazione, ormai prossima, all'interno del Biennio di Specializzazione, di

percorsi formativi specifici per la produzione di sussidi e supporti comunicativi per il museo, verranno comprese in queste competenze anche le dinamiche della didattica dell'arte contemporanea.

CONVEGNO

coordina

Paola Balesi

Docente di Estetica

Accademia di Belle Arti di Brera

interventi di

Antonio Ciocca

Ispettore

Ministero dell'Istruzione

Silvia Bordini

Docente di Storia dell'arte contemporanea

Università degli Studi La Sapienza di Roma

Anna Pironti

Responsabile Dipartimento Educazione

Castello di Rivoli, Museo d'Arte Contemporanea

Andrea Socrati

Responsabile Servizi Educativi

Museo Tattile Statale Omero di Ancona

Luciana Cataldo

Docente di Museologia

Accademia di Belle Arti di Macerata

comunicazione di

Annalisa Trasatti

Esperta di didattica museale

Museo Tattile Statale Omero di Ancona

Paola Ballesi

Docente di Estetica
Accademia di Belle Arti di Brera

L'insegnamento dell'arte nel processo di apprendimento

Che l'arte abbia da sempre suscitato un grosso problema circa il posto da assegnarle nel progetto educativo e segnatamente nel processo di apprendimento, è una questione nota e diffusa a partire dall'antichità, cioè da quando, con dottrine assolutamente antitetiche, Platone e Aristotele hanno aperto i due filoni interpretativi fondamentali cui sostanzialmente si riconduce la pur complessa problematica: da una parte la famosa condanna platonica, assoluta e irrevocabile nel X libro della *Repubblica*, dell'arte come mimesi e quindi pericolosa contraffazione, dall'altra il riscatto aristotelico, che invece assolve ed esalta l'arte proprio per quella precipua funzione di *mimesis* che la rende guida esemplare per la formazione dell'uomo.

E' infatti grazie alle procedure tecnico-intellettive messe in campo dal fare artistico che l'essere umano si avvia sulla strada di una imitazione della natura, non più intesa come semplice ripetizione-replica di oggetti naturali, ma come un agire strutturato analogo a quello della natura, insomma un "fare come" la natura che, secondo lo stagirita, vuol dire assolvere il medesimo compito produttivo attraverso la peculiare capacità che ha l'artista di intercettare ed immettersi nel divenire naturale entrando in sinergia con le sue forze fino al punto di prolungarne l'azione, dando luogo ad una produzione ordinata in vista dei fini, dunque in definitiva come un ideale e compiuto prosiegua della potenza formatrice propria della natura.

A partire dalla lezione aristotelica, che peraltro i più grandi maestri e teorici delle arti visive hanno fatto propria con riflessioni fondamentali, da Leonardo a Paul Klee, il problema da affrontare non riguarda tanto l'educazione all'arte quanto l'educazione attraverso l'arte, come del resto suggerisce Lucia Pizzi Russo sulla scorta di studiosi come Herbert Read e Irena Wojnar che, muovendo da quelle premesse, hanno rafforzato questa

posizione, cui ritengo debbano essere aggiunti gli straordinari contributi di Ernst Gombrich.

Educare attraverso l'arte vuol dire infatti far corrispondere le tappe del processo di apprendimento alle conquiste di una sinestesia creativa che appartiene al processo di "formazione" (*Gesthaltung*), messo in atto dall'artista e che vede allo stesso modo impegnati tanto i procedimenti mentali quanto quelli percettivo-sensoriali ed estetici in genere, con il fine di formare l'*homo aestheticus* idoneo ad affrontare il proprio tempo con la avvertita responsabile leggerezza di chi sa che sono in gioco paradigmi e convenzioni interpretative in un contesto culturale il cui orizzonte epistemologico ogni volta sembra essere messo in gioco dalla potenza espressiva del soggetto in grado di conferire statuto di esistenza alla realtà, proprio quella realtà, suggerisce Nelson Goodman, che trova il suo fondamento ontologico nelle strategie del linguaggio, sia verbale sia visivo, dotato del potere immaginifico e visionario di "vedere e costruire il mondo".

"Si tratta - scrive Argan - di insegnare a camminare su fili sottili, invisibili, tesi nel buio: per penetrare in una dimensione ignota". Ed è proprio su questo registro e con tali profonde motivazioni che diventa fondamentale approcciarsi all'arte attraverso il museo e le opere ivi custodite con la consapevolezza che si tratta di un percorso ricco di tracce e di testimonianze alle quali è necessario riagganciarsi per sentirne la risonanza, mettendosi dunque in sintonia con esse per riportarle in vita come fondamentale documento dell'agire umano e del suo costitutivo potere di costruire contesti simbolici e interpretativi del reale.

In questa prospettiva la didattica museale, che insieme alla conservazione costituisce il nucleo su cui si fonda la missione del museo, ha la funzione primaria di educare attraverso l'arte, vale a dire all'uso critico del pensiero e dell'agire che ha, e sempre ha avuto, nell'arte un referente privilegiato quale modalità esemplare di porre le questioni, condizionato da un essenziale mettersi in questione che è poi il modo più autonomo e completo per essere nella realtà e averne una consapevolezza globale tale da giungere a toccare la radice della nostra esperienza e il senso della nostra esistenza.

Antonio Ciocca
Ispettore
Ministero dell'Istruzione

Comunicazione educativa e apprendimento. Arte e immagine nella scuola: dalla coscienza artistica all'esperienza dell'arte

La svalutazione della dimensione estetica dell'insegnamento

Uno dei pregiudizi più resistenti a scomparire nella nostra scuola consiste nella svalutazione delle forme di comunicazione sensibile, non verbale e in particolare della dimensione estetica nell'insegnamento. Queste forme di comunicazione sono state confinate ai margini del sistema formativo (in quanto considerate di grado inferiore nella gerarchia ideale delle forme di conoscenza) a vantaggio di un approccio del tutto formale alle materie di studio, astratto e perciò universale.

Nella civiltà occidentale l'affermazione della scrittura e della lettura come forme principali di comunicazione ha comportato la valorizzazione quasi esclusiva di un tipo di intelligenza e di apprendimento astratto, "sequenziale", a scapito di altri tipi di intelligenza, come quella estetica.

Sul piano dell'insegnamento tutto ciò si è tradotto in una teoria delle discipline formali come "disciplina delle facoltà mentali", per cui massima importanza ha lo sviluppo delle "capacità di ragionamento logico", non lo specifico contenuto delle discipline stesse. Le materie di studio devono servire non per la loro utilità pratica, bensì come esercizio delle facoltà intellettuali¹, mentre l'educazione estetica si riduce a storia dell'arte e studio delle pure "qualità estetiche" delle opere d'arte. Sulla base di questo pregiudizio gli insegnamenti tendono a ritenere che una comunicazione didattica basata prevalentemente su elementi "estetici", sensibili, possa arrecare pregiudizio allo sviluppo delle capacità di ragionamento "razionale, ipotetico-deduttivo".

¹ J.P. Wynne, *Le teorie moderne dell'educazione*, Roma, A. Armando, 1966.

L'esperienza estetica come esperienza educativa

Il termine “aisthētiké” (usato come aggettivo per la facoltà di un “sentire sensibile”) si trova già citato nel “De anima” di Aristotele (433b29) in stretta connessione con tre facoltà: la sensazione, l’immaginazione e l’intelletto.

In altre parole l’estetica riguarda una modalità di conoscenza che si differenzia da quella puramente intellettuale soltanto per le fonti dei dati.

Un *noema* (attività dell’intelletto) e un *aisthema* (attività dei sensi) non differiscono tra loro: una volta incamerati nella mente, entrambi divengono dati, informazioni, soggetti al regime di ritenzione e di ripresentazione².

L’importanza del linguaggio estetico risulta evidente in tutte le culture orali, precedenti all’uso della lingua scritta. E tale importanza si riprende, a ben vedere, nell’uso delle ICT nell’insegnamento. Si può considerare, perciò, a buon diritto, la dimensione estetica come fondamentale principio educativo. Anzi, la scarsa attenzione agli aspetti della *visualizzazione* e della *operazionalizzazione* dei concetti rappresenta uno dei principali fattori di insuccesso scolastico. Varie indagini hanno dimostrato quali sensi entrino più in gioco e con quale efficacia sui processi di apprendimento.

Come apprendiamo

| Con quali sensi | Quanto |
|-------------------------|--|
| 1% mediante il gusto | 10% di ciò che leggono |
| 1-2% mediante il tatto | 20% di ciò che ascoltano |
| 3-4% mediante l’odorato | 30% di ciò che vedono |
| 11% mediante l’udito | 70% di ciò che viene detto e di cui si discute |
| 83% mediante la vista | 90% di ciò che viene detto e che viene fatto |

| Tipo di metodo | Dati ritenuti dopo 3 h. | Dati ritenuti dopo 3 gg. |
|---------------------------|-------------------------|--------------------------|
| A) Solo orale | 70% | 10% |
| B) Solo visivi | 72% | 20% |
| C) Orale e visivo insieme | 85% | 65% |

Identità culturale, trasmissione delle conoscenze e metodo educativo

Il problema della conservazione dell’identità culturale di ogni società si connette alla scelta di un adeguato metodo educativo per la trasmissione del sapere in modo sistematico ed efficace, il complesso delle conoscenze,

² L. Pareyson, *Estetica. Teoria della formatività*, Milano, Bompiani, 1988.

dei modelli di costume, delle tecnologie, una comune visione del mondo da tramandare di generazione in generazione (la cosiddetta “tradizione”).

Nella civiltà occidentale pre-letteraria greca, ad esempio, “l’unica possibile tecnologia verbale disponibile a garantire la conservazione e la stabilità della tradizione era quella del discorso ritmico, proprio della poesia, organizzato sapientemente in moduli verbali e metrici, tanto unici da conservare in modo esclusivo la loro forma nel tempo”. In pratica si può considerare l’antica poesia greca come una sorta di biblioteca di consultazione o, se si vuole, una specie di enciclopedia, uno strumento didattico per trasmettere la tradizione³. Ciò comportava un forte coinvolgimento emotivo del pubblico e dei giovani allievi, cui si chiedeva consenso e spirito di imitazione, non spirito critico.

Inoltre il poeta – unico depositario della cultura – doveva disporre, in linea di principio, di eccezionali competenze per essere testimone attendibile dei valori comunicati, ma in pratica una tale attesa non era realistica.

In seguito, però, con lo sviluppo dell’organizzazione sociale, si rende necessario disporre di un pensiero più aderente alla realtà, meno legato alla tradizione e al mito. Si afferma tra il V e il IV secolo a. C. – con i sofisti – un nuovo modello educativo ispirato al principio del relativismo storico teso a promuovere la capacità di esame e di critica nel quadro di metodo razionale-scientifico, problematico, nella costruzione della conoscenza. Alla memoria si sostituisce la documentazione scritta, sempre disponibile, esatta e impersonale.

Sul piano delle arti figurative questo relativismo si traduce in nuove forme di rappresentazione. Esempio da questo punto di vista è il tipo dell’atleta, che con Prassitele e Lisippo sostituisce il modello ideale virile di Policleteo, presentato nella sola prospettiva frontale con i caratteri tradizionali dell’eroe tramandato dal mito.

Le figure dell’Hermes e dell’Apoxyomenos, invece, mostrano qualcosa da scoprire secondo la relatività di molteplici punti di vista.

Il posto dell’Arte nella società moderna

Nella cultura occidentale moderna – a partire dal XVII secolo – si afferma una forma di pensiero scientifico che si ispira alle nozioni di “obiettività” e “dimostrabilità” delle conoscenze, da perseguire attraverso il metodo della ricerca proprio delle scienze della natura.

3 E.A. Havelock, *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*, Bari, Laterza, 2003⁵.

In questa prospettiva il metodo è inteso come lo strumento con cui un soggetto – contrapposto originariamente ad un determinato “oggetto” – si assicura la possibilità di disporre di quest’ultimo⁴.

In questo quadro si modifica anche lo studio dell’arte: quest’ultima rivendica un proprio autonomo spazio, si separa dal rapporto di positiva complementarità con la natura e si stabilisce una sorta di opposizione tra apparenza e realtà. L’opera d’arte diviene una questione di pura “qualità estetica”, oggetto suscettibile solo di fruizione ateoretica e apratica. In pratica si tenta di applicare il metodo delle scienze della natura all’arte stessa.

Sul piano educativo si passa dall’educazione attraverso l’arte, all’educazione all’arte, alla formazione di una “coscienza estetica”.

Il purovisibilismo

Scopo dell’educazione estetica non è più la formazione etica dei cittadini, ma l’introduzione ad una società colta interessata all’arte.

L’opera d’arte viene sottratta, in un processo di astrazione, dal suo contesto originario, dai suoi contenuti specifici, dalle funzioni (religiose, morali, ecc.), per essere considerata esclusivamente in base alle sue qualità estetiche, escludendo quelle extraestetiche. L’estetica si trasforma in ricerca delle condizioni di possibilità dell’esperienza sensibile. Fondamentali principi dell’estetica sono – con Heinrich Wölfflin – il concetto di “stile” e quello di “tipo”. Si tratta di ricondurre la molteplicità delle forme apparenti all’unità dell’idea delle condizioni di possibilità dell’esperienza sensibile.

La “teoria di stili”, in pratica, è una “tipologia”, scienza descrittiva del darsi tipico di un tema nelle sue possibili variazioni. Tale metodo tipologico si può ricondurre alla tradizione settecentesca e ottocentesca delle ricerche morfologiche nel campo della botanica, della zoologia, della linguistica.

Nascono in questa prospettiva, le sedi appropriate per ospitare le opere d’arte decontestualizzate dai loro ambienti originari: biblioteche e musei.

Critica del purovisibilismo

Ai fini della comprensione dell’opera d’arte, tuttavia, il purovisibilismo è un’astrazione che riduce artificialmente i fenomeni estetici.

La comprensione tende sempre ad un significato: solo quando “ri-conosciamo” ciò che è rappresentato possiamo “leggere” un quadro, anzi, solo allora esso è realmente un quadro. Per questo l’esperienza dell’arte non

⁴ H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 2000, p. 197.

può essere ridotta e rinchiusa entro la dimensione della sola “coscienza estetica”.

Invece è proprio ciò che è avvenuto in campo educativo. I programmi scolastici succedutisi dall’Unità ad oggi – salvo eccezioni – hanno adottato una metodologia didattica di tipo descrittivo-soggettivistico, per “tipi e stili”.

Si veda il cosiddetto “metodo positivo” di Adolfo Venturi – introdotto per l’educazione artistica nei Licei per “diffondere la cognizione dei capolavori dell’arte italiana mediante numerosissime riproduzioni di ogni specie e di ogni formato”⁵ fino ai Programmi per la scuola media e quella primaria degli ultimi decenni.

Dal punto di vista pedagogico il vero problema è realizzare un’esperienza dell’arte che modifichi (educhi) realmente chi la fa.

L’arte come gioco di rappresentazione

Il concetto di “gioco” ha una grande importanza nella comprensione dell’opera d’arte. Nel gioco è insita una grande, sacrale, serietà. Solo se il giocatore si immerge totalmente in esso viene raggiunto lo scopo del gioco stesso. Solo la serietà nel giocare fa sì che il gioco sia realmente gioco. Il gioco non è un oggetto che si contrappone ad un soggetto (il giocatore), ma è un’esperienza in cui il giocatore stesso si immerge e realizza. Huizinga ha evidenziato il momento del gioco in tutte le culture e il nesso che lega il gioco dei bambini e degli animali con i “giochi sacri”⁶. Come la natura, nel gioco l’uomo (essere naturale) si autorappresenta, in modo spontaneo e ripetitivo, senza sforzo né intenzione apparente. Gioco e natura possono, così, apparire come un modello dell’arte. Scrive F. Schlegel “tutti i sacri giochi dell’arte sono solo remote riproduzioni del gioco infinito del mondo, dell’opera d’arte che infinitamente si riproduce”.

L’autorappresentazione dell’uomo nel gioco si manifesta in diversi tipi di gioco: ci sono giochi di tipo rappresentativo in cui o si allude in qualche modo alla rappresentazione (vedi, ad es. gli scacchi o le carte da gioco) oppure si rappresenta proprio qualcosa di concreto (ad es. nei giochi dei bambini: il dottore, le gare di automobili, i mestieri, ecc.).

Altri tipi di gioco, però, come il gioco rituale e quello scenico, non si risolvono in se stessi, ma rimandano contemporaneamente al di là di sé, a coloro che vi assistono partecipandovi. In questo caso il gioco è un “rappresentante per...”. Sul “rappresentare per” si fonda il peculiare carattere ludico dell’arte.

5 G. Agosti, *La nascita della storia dell’arte in Italia*, Venezia, Saggi Marsilio, 1996.

6 J. Huizinga, *Homo ludens*, trad. it., Milano, 1967, p. 67.

A differenza del gioco concluso in sé, nell'arte i giocatori (gli artisti) non risolvono più il gioco in se stesso ma rappresentano i loro ruoli per gli spettatori, in vista della totalità dello spettacolo nel quale non loro ma gli spettatori si devono risolvere. È un mutamento totale – una trasmutazione in forma – quello che accade quando un gioco diventa spettacolo: lo spettatore si pone al posto del giocatore di fronte ad un gioco (lo spettacolo) che porta in sé un contenuto significativo che deve essere compreso. Il piacere dello spettacolo così offerto (e dell'arte in sé) è il piacere della conoscenza.

Il mondo dell'opera d'arte, in cui si esprime un gioco come lo spettacolo, è un mondo totalmente trasfigurato: nell'arte – tralasciando tutto ciò che è inessenziale – ognuno viene a conoscere più di ciò che già conosceva e riconosce che è “proprio così”. Da questo punto di vista l'arte svolge una funzione mediale tra ciò che è rappresentato e lo spettatore.

Da ciò deriva che l'arte non può essere definita come l'oggetto di una coscienza estetica, un puro schema di regole e di prescrizioni che distingue l'osservatore dall'oggetto osservato.

Solo il senso attribuito dallo spettatore allo spettacolo realizza compiutamente l'opera d'arte⁷.

Scuola e museo

Scuola e museo, per natura ed origini, appartengono entrambi al mondo della cultura e dell'educazione, tuttavia non si è ancora raggiunta una piena integrazione delle loro funzioni.

In realtà si tratta di integrare la visione tradizionale dell'istruzione, basata quasi esclusivamente sull'insegnamento formale, introducendo nuove forme di apprendimento, informali e multidimensionali, che coinvolgano la personalità dell'alunno nella sua interezza. Si ricorre ad un museo ogni qualvolta si voglia stabilire e far riconoscere una concreta identità: identità di un fatto, di un avvenimento, di un fenomeno naturale, artistico, scientifico, ecc., quindi anche l'identità di un paese, di un centro urbano, di un evento storico, di una civiltà. Il museo ha, infatti, la capacità di far vedere, di comunicare visivamente le cose e i fatti. Esso promuove la conoscenza come costruzione storica che parte dall'esperienza diretta dell'oggetto per risalirne il processo storico di costituzione, per individuarne le operazioni mentali e manuali di cui esso è il prodotto e le relazioni che lo legano ad altri oggetti e situazioni. Il museo – attraverso il suo discorso per oggetti – stimola un continuo esercizio critico attraverso il quale tutto quanto

⁷ In H.G. Gadamer, *cit.*, p. 235.

costituisce e circonda la vita dell'uomo assume una dimensione storica e può essere comunicato ad altri per arricchire la conoscenza.

Il museo, inoltre, restituisce vitalità e attualità alle cose prodotte dall'uomo o espresse dalla natura assegnando loro nuovi significati e nuovi valori.

È questa, in definitiva, la condizione primaria per la conservazione, anche in senso ecologico, del territorio, in quanto la funzione educativa del museo non deve esaurirsi al suo interno, ma deve contribuire a determinare un nuovo modo di vedere, sperimentare e vivere l'ambiente.

Il museo nella realtà della scuola italiana

Il ricorso al museo come mezzo educativo e didattico non è una scoperta recente per la scuola italiana: già prima dell'Unità d'Italia esistevano numerosi ed ottimi musei annessi ai Licei, anche se a carattere prevalentemente scientifico⁸.

Per quanto riguarda l'insegnamento dell'arte furono le Gallerie di Belle Arti – come quelle di Venezia, Bologna, Firenze Urbino e Milano (Pinacoteca di Brera) – a svolgere un'importante funzione formativa e didattica.

Il problema di un funzionale rapporto tra scuola e museo si rappresentò, dopo l'Unità, soprattutto per la scuola dell'obbligo. Con la legge Casati (1859) si istituisce una “scuola popolare” obbligatoria, uniforme, per tutti i cittadini. La scuola elementare era finalizzata, in modo quasi assoluto, all'esigenza di alfabetizzare rapidamente la maggior parte della popolazione italiana, perciò i metodi scolastici di insegnamento, sfrondata di ogni inutile peso, insegnavano le lettere dell'alfabeto, elementi di grammatica e calcolo, nozioni di storia patria e geografia: “l'origine della real Casa di Savoia; la Lega Lombarda; le gesta dei vari regnanti di Casa Savoia. Alcune corte biografie di scrittori ed artisti che onoravano il nome italiano o meritano di essere in particolar modo ricordati in ciascuna città e provincia d'Italia”.

Unici sussidi i tabelloni murali, la “tavola nera” (cioè la lavagna) e qualche visita d'istruzione nell'ambiente circostante. Maria Montessori descrive in modo incisivo l'aspetto delle aule scolastiche di allora: “Che cosa si fa nelle comuni scuole elementari per educare l'immaginazione? La scuola, nella maggior parte dei casi, è un luogo spoglio, nudo, ove il colore grigio delle pareti, le tende di mussolo bianco alle finestre, precludono ai sensi ogni via di sfogo. Lo scopo di questo triste scenario è che l'attenzione dello

8 A. Ciocca, *Scuola e museo*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

scolaro non sia trattenuta da stimoli e venga condotta a fissarsi sul maestro che parla. I fanciulli, seduti, ascoltano per ore e ore nell'immobilità”.

La pedagogia del positivismo

Un significativo cambiamento dei metodi educativi, soprattutto nella scuola primaria, si evidenzia negli ultimi decenni del XIX secolo, con lo sviluppo della società industriale e degli eventi politico-sociali ad essa collegati. Nella scuola, per opera dei Positivisti (come Roberto Ardigò, fondatore del movimento positivista italiano, Aristide Gabelli, Andrea Angiulli, e Pietro Siciliani), si afferma un nuovo principio educativo, più rispondente alle trasformazioni in atto della società italiana.

Tale principio, sostenuto dal forte sviluppo industriale del Paese, si caratterizza per il “tentativo di dare sempre più credito a una cultura scientifica e di far di essa il perno della scuola”, nonché di ricercare rapporti sempre più stretti tra scuola e società.

Anche l'editoria scolastica, in fase di crescita, offre un indispensabile contributo alle innovazioni educative.

Si diffondono nelle istituzioni scolastiche nuove metodologie didattiche, basate sull'osservazione attiva di oggetti e fenomeni (la “nomenclatura” delle “raccolte scolastiche”). Di grande importanza pedagogica è il metodo sperimentale creato da Maria Montessori.

La separazione tra scuola e musei

Nel 1875 il ministro Ruggero Bonghi opera una netta separazione, di carattere amministrativo-contabile, tra musei e istituzioni formative introducendo anche una tassa d'entrata nei musei (ad esclusione di scuole e insegnanti). Nei decenni successivi si susseguono una serie di interventi legislativi volti, da un lato ad assicurare la piena tutela del patrimonio storico culturale italiano (accentrandone la gestione sotto il Ministero della Pubblica Istruzione), dall'altro lato ad affermare il prestigio del Paese sul piano nazionale ed internazionale.

Nel 1867 viene creata la Giunta di Belle Arti, incaricata di “informare il Ministero sullo stato delle Gallerie, dei monumenti e di tutto quello che riguarda le Belle Arti”. Circa un decennio dopo, allo scopo di rafforzare i poteri di controllo centrale del patrimonio storico culturale nazionale, il Ministro Ruggero Bonghi istituisce una *Direzione centrale degli scavi e musei del Regno*. Un anno dopo Gallerie, Pinacoteche e Musei di antichità vengono staccati “dagli istituti d'insegnamento a cui finora stavano uniti” (cioè le Accademie, dove gli allievi utilizzavano le opere d'arte come modelli). È questo il periodo dell'istituzione di grandi musei nazionali allo

scopo di dare un'immagine positiva e caratterizzante le linee di sviluppo della Nazione: il *Museo Industriale Italiano* (1862), il *Museo Preistorico Etnografico "Luigi Pigorini"* a Roma (1876), la *Galleria Nazionale d'Arte Moderna* (1883), il *Museo Correr* a Venezia, il museo del *Bargello* a Firenze.

Nessun provvedimento di rilievo si può rimarcare, invece, per quanto riguarda i collegamenti tra scuole e musei (a parte le tradizionali "visite d'istruzione").

Tali visite erano, per altro, un evento straordinario nel corso dell'anno scolastico. Non si faceva scuola al museo e con il museo. Tutt'al più si creavano – come si è visto – raccolte didattiche o musei scolastici. Ma erano soprattutto l'insegnante, il libro di testo e la lavagna le fonti essenziali dell'insegnamento.

Questa situazione è ben descritta proprio dalle parole di uno dei più illustri studiosi italiani di archeologia e di storia dell'antichità romana, Pietro Romanelli: "...insegnanti e studenti restavano passivi testimoni di una cultura organizzata secondo criteri molto lontani dai loro reali interessi e dalle effettive possibilità di comprensione". Che il museo potesse diventare un necessario ed insostituibile complemento della scuola e che, come tale, dovesse essere aperto e accessibile e comprensibile a tutti, non era neppure pensato e tanto meno realizzato, o era al più vagheggiato da pochi come simpatica utopia⁹.

La scuola italiana nel secondo dopoguerra e lo sviluppo dell'Attivismo

Dopo la Seconda guerra mondiale, in Italia si procede ad una sostanziale riforma del sistema scolastico italiano, introducendo nuovi modelli educativi e scolastici di stampo liberale e democratico introdotti dal pedagogista americano C. Washburne.

Tale modelli si ricongiungevano, per altro, ad un preesistente movimento pedagogico internazionale: il cosiddetto "attivismo pedagogico" (o movimento delle "scuole nuove") che vedeva, tra i suoi principali esponenti Maria Montessori, Ovide Decroly, Jean Piaget, Adolphe Ferrière, Celestin Freinet¹⁰.

Il principio pedagogico dell'*Attivismo* si concretizzava nella creazione di un particolare "ambiente educativo", caratterizzato da un clima di spontaneità, libertà e creatività in cui doveva operare la scuola come comunità educativa autogovernata; fondazione delle metodologie didattiche sugli studi nel campo delle scienze umane e sociali; didattica centrata sul

9 *Il museo come esperienza sociale. Atti del convegno di studio*, De Luca editore, Roma, 1972.

10 Presidenza del Consiglio dei Ministri, *La pedagogia dal dopoguerra ad oggi*, in *Vita Italiana*, 1976/11-12, p. 29.

soggetto che apprende, sui suoi bisogni ed interessi; apprendimento “attivo”, attraverso la ricerca e l’azione concreta (l’operatività); organizzazione di un adeguato ambiente che consente agli allievi di affrontare in modo personale e problematico lo studio. Da qui anche il riconoscimento del valore del gioco e del lavoro nella scuola stessa, la necessità di saldare la scuola con la società, con l’ambiente e il mondo del lavoro, il ricorso a genuine esperienze da cui far emergere valori culturali, sociali, morali, affettivi nell’educazione dell’individuo, lavoro di gruppo, cooperativo; esercizio delle responsabilità ad ogni livello¹¹.

Questo principio educativo è all’origine, come vedremo, anche della moderna Didattica dei musei.

Nascita della Didattica dei musei in Italia

Nel secondo Dopoguerra il primo e principale impegno dei dirigenti delle maggiori istituzioni museali fu quello di attivare la scuola per diffondere nella società la conoscenza dei musei e di stimolare i cittadini a frequentarli abitualmente: da Fernanda Wittgens, direttrice della Pinacoteca di Brera, a Paola Della Pergola, direttrice della Galleria Borghese di Roma, a Palma Bucarelli, direttrice della Galleria Nazionale di Arte Moderna a Roma, al Museo Poldi Pezzoli di Milano, ecc. .

Tale impegno si tradusse – tra gli anni ‘50 e ‘70 – in una serie di iniziative culturali particolarmente significative.

Qui ricordiamo le principali:

- il Convegno di Perugia (1955), che riconosce la Didattica museale come uno specifico ambito disciplinare nell’ambito della Museologia;
- la Campagna Internazionale dei musei promossa dall’UNESCO, (in Italia realizzata come la Prima Settimana dei musei) (1956);
- il Convegno di Gardone Riviera (1963) dedicato al tema specifico: “La Didattica dei musei e dei monumenti” (promosso dal Centro Didattico Nazionale per l’Istruzione Artistica);
- l’istituzione della Commissione di studio per la didattica dei musei, presso il Ministero della Pubblica Istruzione (1970);
- il Convegno “Il museo come esperienza sociale” (Roma 1971).

Con questa iniziativa, in particolare, per la prima volta in Europa, direttori di musei, pedagogisti, sociologi, esperti della comunicazione

¹¹ Per un quadro sistematico della didattica delle “scuole nuove”, si veda R. Titone, *Metodologia didattica*, Roma, LAS, 1975. Sui principi dell’Attivismo si veda anche F. De Bartolomeis, *Cos’è la scuola attiva*, Torino, 1965.

sociale, psicologi, studiosi delle discipline storiche, artistiche, ecologiche, scientifiche, tecniche, antropologiche, delle tradizioni popolari, ecc. si riunivano per discutere la crisi dei musei sempre meno popolari e ancor meno frequentati, ridotti al ruolo di depositi di testimonianze del passato, isolati tra loro e nella società. Si trattava, perciò, di studiare quale nuovo ruolo potesse svolgere il museo nella società moderna.

Il Convegno di Roma rappresentò sicuramente un salto di qualità nello studio della tutela del patrimonio storico, artistico e naturale, tutela non più vista in chiave “museografica” e di mera “protezione”, ma chiaramente finalizzata ad un uso socio-culturale ed educativo dei beni culturali. Per la prima volta, si discuteva, molto concretamente, delle necessità e delle richieste culturali ed educative delle nuove generazioni nella prospettiva di un’effettiva Educazione Permanente.

Metodologie di didattica museale

Le prime sperimentazioni di didattica museale tra gli anni '50 e gli anni '70, intendevano rispondere alla nuova domanda di cultura che si andava esprimendo in quegli anni sia da parte dei giovani, sia dalla società nel suo insieme. Si trattava di mostrare l'autentico volto del museo (comprendendo anche i monumenti, le mostre occasionali, l'ambiente storico-urbanistico, ecc.) da sempre considerato, invece, deposito, archivio di materiali riservati a pochi privilegiati. Tale problema fu affrontato secondo una molteplicità di approcci. Vediamone i principali.

La questione sociale

Fra le principali considerazioni che portavano ad evidenziare l'importanza di un approccio precoce al mondo della cultura dal punto di vista dei fautori della didattica museale vi erano considerazioni di ordine sociale. Infatti appariva sempre più grave il fenomeno dell'alienazione culturale, conseguente alla perdita delle radici culturali, da parte di quei gruppi o individui che avevano dovuto abbandonare le comunità di appartenenza originaria, con tutti i legami affettivi e culturali originari, per emigrare nelle periferie delle grandi città. Qui, per la mancanza di una preparazione adeguata, essi trovavano grandi difficoltà nello sviluppare adeguate forme di partecipazione culturale e rischiavano di cadere in attività fuorvianti di varia natura.

Per tutti questi motivi risultava urgente la necessità di favorire un'iniziazione culturale idonea attraverso l'azione congiunta di scuola e museo, fin dai primi anni dell'età scolare, quando l'individuo è più ricettivo, più disponibile ad acquisire nuovi valori attraverso la conoscenza delle

opere d'arte, come osservava Paola Della Pergola, direttrice della Galleria Borghese di Roma: *“Il bambino della seconda, terza elementare non deve essere forzato a capire quello che non può capire; deve essere soltanto informato, nel modo più semplice possibile, affinché si determini in lui una conoscenza elementare, un’abitudine che solo più tardi, con la coscienza di altra maturità, può diventare una scelta”*.

Varie ricerche nazionali ed internazionali¹² confermavano queste osservazioni: l’abitudine a frequentare musei, biblioteche, ecc. dipendono dai costumi culturali acquisiti in ambito scolastico. Anche una ricerca condotta dal CENSIS sulla domanda di cultura in Italia confermava, queste osservazioni mostrando che “per quanto riguarda la preparazione scolastica il 15,1% dei fruitori è fornito di un’istruzione equivalente al ciclo dell’obbligo, mentre l’84,9% è in possesso di un diploma o di una laurea.

La dimensione psicopedagogica: significatività dell’apprendimento

Nella prospettiva di un approccio interdisciplinare alla didattica museale un importante contributo fu offerto anche dagli psicologi, come Marcello Cesa-Bianchi e Palma Bregani. Questi ultimi, sulla base delle più recenti acquisizioni della psicologia (la psicologia della Gestalt, la scuola del New Look dell’Università di Harvard, Jerome Bruner, ecc.), mettevano in evidenza come l’atto del percepire non è una semplice riproduzione di dati stimoli, ma un’elaborazione dal “vissuto soggettivo” di ciascun individuo, dalle sue esperienze precedenti, dalle sue aspettative.

Da questi principi derivano importanti implicazioni per la Didattica museale. Innanzitutto il riconoscimento dell’importanza di conoscere meglio le caratteristiche cognitive (attenzione, memoria, linguaggio), i modi di apprendere dei destinatari del messaggio culturale. Il museo, come la scuola, infatti, deve promuovere forme di apprendimento “significativo”, in grado di “legarsi” agli interessi e alle esperienze reali dei visitatori, di qualsiasi età. Nasce quindi la necessità di sviluppare forme di apprendimento secondo molteplici canali di comunicazione.

Il contributo della Psicologia della Forma

La Didattica dei musei trovò importanti indicazioni metodologiche anche nella Teoria della Gestalt (o Psicologia della Forma). Quest’ultima è una teoria generale interdisciplinare in cui si inquadrano diverse acquisizioni psicologiche con le loro rispettive applicazioni pratiche nel tentativo di comprendere il formarsi di strutture ordinate nella realtà psichica.

12 P. Bourdieu, A. Darbel, *L’amore dell’arte. I musei d’arte europei e il loro pubblico*, Rimini, Guaraldi, 1972, e per l’Italia il *XXII rapporto/1988 sulla situazione sociale del paese*, Milano, Franco Angeli, 1988, pp. 239 e sgg.

Essa integra il metodo sperimentale con quello fenomenologico (realismo critico). L'essere umano viene inteso come sistema aperto in attivo confronto con il suo ambiente. Trae la sua origine da idee e scoperte di J. W. Goethe, E. Mach e soprattutto C. von Ehrenfels e nelle ricerche di M. Wertheimer, W. Kohler, K. Koffka e K. Lewin, oppositori delle concezioni elementaristiche, dell'associazionismo, del comportamentismo e della teoria delle pulsioni.

Nel campo dell'arte vanno ricordati Klee e Kandinsky che hanno usato alcuni degli schemi della Gestalt nelle loro pitture.

Due libri che hanno avuto un grande effetto sulla formazione artistica sono: G. Kepes, *Il linguaggio della visione* (1944) e R. Arnheim, *Arte e percezione visiva* (1954).

Le prime iniziative ed esperienze

La Pinacoteca di Brera

Fernanda Wittgens, direttrice della Pinacoteca, cerca di rendere Brera un centro promozionale di studio e di conoscenza per favorire la partecipazione di tutti alla cultura cittadina. In particolare vanno ricordate almeno tre iniziative:

- una ricerca condotta in collaborazione con l'Istituto di Psicologia dell'Università di Milano per approfondire le modalità di apprendimento dei bambini posti di fronte ad opere d'arte;
- le visite guidate gratuite la domenica mattina, come positivo impiego del tempo libero;
- lo svolgimento di corsi di educazione presso centri culturali e biblioteche rionali.

La sezione didattica della Galleria degli Uffizi

La Galleria degli Uffizi, a seguito della Circolare del Ministero della Pubblica Istruzione n. 128/1970, organizzò un'apposita Sezione Didattica. La prima iniziativa riguardò lo studio di una metodologia estetica per gli alunni delle scuole elementari e medie, in quanto spesso a questo livello di studi si concludeva la formazione di gran parte della popolazione. Si offrirono visite guidate a tutte le scuole statali dell'obbligo. In pratica l'invito riguardava le classi quarte delle elementari e le classi seconde delle medie (per la coincidenza tra i programmi di storia e letteratura di queste classi e le raccolte degli Uffizi).

Fu anche predisposto uno schema di "visita tipo": in un breve manuale venivano dati alcuni consigli pratici di natura organizzativa (orari,

percorsi di visita, servizi, ecc.); seguivano le schede critiche essenziali delle opere scelte per la visita.

Museo Poldi Pezzoli di Milano

La Sezione didattica del Poldi Pezzoli fu istituita nel 1973 per iniziativa del Direttore del Museo, Alessandra Mottola Molfino. Scopo della Sezione era quello di studiare i problemi dell'approccio e dell'uso del museo e dei beni culturali in esso contenuti da parte dei ragazzi delle scuole dell'obbligo di Milano e provincia (dalla quarta elementare alla terza media). Gli itinerari di visita proposti, sulla base delle raccolte contenute, erano i seguenti: il ritratto, il paesaggio, le immagini sacre, le armi, le oreficerie, l'arredamento, gli orologi, le tecniche artistiche. Dopo la proiezione di una serie di diapositive, i ragazzi percorrevano gli itinerari scelti, accompagnati dalle guide che li sollecitavano al dialogo e alla riflessione sulle opere esposte, sulle tecniche di realizzazione, sul loro valore storico, sul loro uso.

La Galleria Nazionale di Arte Moderna di Roma

L'attività didattica della Galleria inizia fin dal 1945 – per iniziativa della direttrice Palma Bucarelli – nella prospettiva di rendere il museo un centro produttore di cultura in funzione soprattutto educativa, come parte costitutiva e integrante del sistema dell'informazione e della cultura di massa”, una specie di “università popolare”, secondo le parole della Bucarelli. Particolarmente innovative furono le metodologie adottate per aprire realmente il museo a tutti i cittadini: “Per dare al grande pubblico una prima significativa idea del mondo dei musei si è deciso di avviare un programma dedicato a tutti i tipi possibili di mostre didattiche, formate, per lo più, da materiale documentario e da didascalie, da grafici dimostrativi. Il primo esperimento in questo senso (che risale già al 1945) consisteva in una mostra di riproduzioni di opere dei maggiori artisti europei degli ultimi due secoli, accompagnati da commenti critici e da tabelle dimostrative degli sviluppi diacronici dell'arte contemporanea. In un Paese dove si sapeva ben poco degli sviluppi fuori dell'Italia la mostra segnò davvero una svolta culturale”. Seguirono altre mostre didattiche sempre finalizzate a fornire utili strumenti conoscitivi al grande pubblico, come quella dedicata ai bronzi “nuragici”, per mostrare i rapporti tra artisti contemporanei e culture primitive, o quella dedicata alla teoria del colore di Itten, strumento essenziale per gli artisti e, in generale, per la comprensione dell'arte moderna (formata da fotografie, testi critico-informativi ed elementi originali come mobili, plastici, ecc.) o la mostra dedicata ad artisti italiani importanti.

Per le scuole fu predisposto un articolato programma di visite informando i Dirigenti scolastici delle iniziative promosse dalla Galleria.

La Galleria Borghese di Roma

Le prime sperimentazioni risalgono agli anni '60, per iniziativa dell'allora direttrice Paola Della Pergola. Fu costituita un'équipe di ricerca interdisciplinare allo scopo di studiare i modi più opportuni per avvicinare il grande pubblico al museo.

In questo ambito furono elaborati appositi questionari e promosse visite aperte soprattutto alle scuole e ai corsi di alfabetizzazione per gli adulti. In particolare fu elaborata e sperimentata una metodologia di visita alla Galleria stessa, basata sul principio della cosiddetta "libertà guidata": "conoscenza dell'esistenza del museo (o del monumento locale), libertà assoluta del bambino nell'accostamento all'opera d'arte (interesse spontaneo), osservazioni in gruppo, inquadramento dell'epoca (o del monumento) nel suo contesto storico-culturale originario, rapporti dell'opera con l'ambiente attuale, la vita quotidiana del bambino".

Itinerari logici e mappe concettuali

La metodologia impostata si fondava sull'adozione di un'importante innovazione di natura metodologico-didattico: la costruzione di "itinerari logici" e di "mappe concettuali". Si trattava, in pratica, di un particolare sistema di orientamento dei visitatori all'interno del museo e di una relativa organizzazione delle conoscenze da acquisire, allo scopo di ottimizzare la qualità dell'apprendimento, evitando da un lato, rischi di sovraffaticamento, dispersività e sottoutilizzazione del museo stesso, dall'altro lato di favorire i necessari collegamenti con le materie di studio scolastiche.

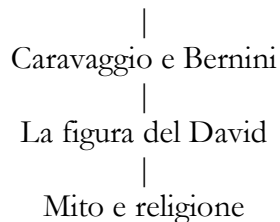
Un itinerario (e una "mappa"), si può considerare come un discorso attraverso gli oggetti esposti, visti come elementi "significanti" (analogamente alle parole): un linguaggio del tutto particolare che è possibile organizzare in un vero e proprio discorso per immagini.

Analogamente le "mappe concettuali" si configurano come un sistema di rappresentazione, organizzazione e generazione delle conoscenze, fondato sui saperi degli esperti, ma attualizzato in relazione agli interessi e ai reali livelli dei visitatori stessi, coinvolgendo sia le funzionalità logico-razionali, sia quelle immaginifico-creative mediante associazioni. I concetti vengono presentati in forma grafica, mediante un diagramma: l'idea principale si trova al centro dello schema, mentre le informazioni e dettagli di approfondimento vengono legati secondo una geometria radiante via via verso l'esterno. Le mappe mentali si caratterizzano per l'enfasi posta sulla

struttura gerarchico-associativa delle informazioni e sull'uso di elementi di notevole impatto percettivo come i colori e le immagini che stimolano la creatività e catturano l'attenzione del lettore. Trovano applicazione in molti ambiti, come lo sviluppo della creatività (generare idee); dell'analisi (rappresentare, valutare e comparare opzioni nel *problem solving* e nel *decision taking*); nella comunicazione (veicolare informazioni in modo semplice e intuitivo, enfatizzando i collegamenti logici, facilitando la dialettica e il confronto); dell'organizzare (strutturare le attività, assegnare i tempi, raccogliere le informazioni necessarie)¹³.

Una collezione, un museo, rappresentano forme di organizzazione sintattica di oggetti, veri e propri “testi da leggere”. La struttura logica di una raccolta di opere d'arte è data dall'insieme delle relazioni reciproche esistenti tra gli elementi del contenuto di un dato percorso di visita. La significatività dei contenuti, oggetto della visita, deve risultare dalla possibilità che essi siano appresi in modo sostanziale, non arbitrario. Assumendo ad esempio una serie di temi di studio quale: richiami a figure mitologiche + concezione barocca dello spazio (da mettere in relazione con le scoperte scientifiche dell'epoca, Galilei, Copernico, ecc.) si può predisporre il seguente itinerario di visita alla Galleria Borghese:

La pittura e la scultura del Barocco nella Galleria Borghese



“Saper vedere. Come si guarda un’opera d’arte”. La metodologia di Matteo Marangoni

Un importante modello di riferimento nell'ambito della metodologia della lettura dell'opera d'arte in Italia fu, in quegli anni, il lavoro del critico d'arte Matteo Marangoni (Firenze 1876 – Pisa 1958).

Quest'ultimo fu il primo docente, negli anni '20, di “grammatica e sintassi storica italiana della forma artistica”, secondo la lezione di Heinrich Wölfflin e Benedetto Croce.

Le sue lezioni furono stampate nel 1932 con il titolo (ispirato al genio di Leonardo da Vinci) “Saper vedere. Come si guarda un’opera d’arte”, Garzanti Editore, 1947, 1986.

¹³ J. D. Novak, *L'apprendimento significativo*, Erickson, 2001.

La pubblicazione ebbe un enorme successo, raggiungendo ben venti edizioni italiane. In pratica Marangoni esemplificò le fondamentali forme visive esaminando opere d'arte di varie civiltà e di tutti i tempi, scelte perché presentavano i differenti "valori figurativi", in base a determinate affinità, al di fuori di tradizioni o preminenze culturali, di ogni definizione generale e unitaria di stili, per individualizzare, invece, i valori figurativi come identità espressive irripetibili, caratterizzabili per mezzo di una serie di "coppie" di valori paralleli, antagonisti tra di loro, quali: il soggetto/l'opera, forma e contenuto, verosimiglianza e deformazione, bello e brutto, ecc.

Il soggetto e il contenuto - Una tendenza diffusissima nel guardare un'opera d'arte consiste nel cercare di individuarne il soggetto, cioè l'argomento (rappresentato da un personaggio, evento, storia, ecc.). La stessa storia dell'arte tradizionale suddivide le opere d'arte in categorie secondo il soggetto: pittura sacra, soggetti storici, il ritratto, il paesaggio, natura morta, ecc.

"In realtà – osserva Marangoni – anche un solo particolare di un'opera d'arte può essere apprezzato, indipendentemente dalla conoscenza del soggetto dell'opera stessa, dato che il valore di tale particolare "non è nel soggetto, ma nella personalità dell'artista. Per un artista, dunque, il soggetto è soprattutto, un'occasione a ridestare la sua fantasia; egli, cioè, al di là del significato pratico vi scopre un significato artistico che sovente può non avere alcun legame logico con l'azione del soggetto stesso, ma che è, invece, in perfetta armonia col suo temperamento". In pratica il contenuto che deve interessare l'osservatore non dovrebbe essere quello oggettivo del tema, bensì quello soggettivo del modo di interpretare quel tema da parte dell'artista. "Il vero contenuto poetico non è quello empirico che appare a noi tutti ... ma quello tanto più intimo e misterioso che l'artista concreta nella forma".

La forma è il modo artistico (letterario, pittorico, cinematografico, ecc.) di esprimere quel contenuto. "La forma mette in luce non solo l'abilità dell'autore ... ma la sua personale visione della realtà o della sua immaginazione: l'opera nasce così caratterizzata da quello che chiamiamo lo stile personale" dell'artista. Un'opera d'arte può non avere un esplicito soggetto, tuttavia vi è il preconcetto che essa debba essere imitazione esteriore della natura. La critica d'arte ha dissolto oggi questo pregiudizio, ma la gente comune sembra non riuscire a liberarsene: vede la natura e gli oggetti solo dal punto di vista pratico: non sa vedere opere d'arte. Un esempio, ormai classico, di opera d'arte priva di un ben determinato

soggetto, è rappresentato dal cosiddetto “Torso Belvedere”. Tale opera offrì grandissima ispirazione tra gli altri a Michelangelo Buonarroti.

Verosimiglianza e deformazione - Una delle principali caratteristiche delle opere d'arte è rappresentata da una sorta di astrazione e deformazione, da parte dell'artista, rispetto alla natura apparente delle cose. È solo in base a determinati pregiudizi – secondo Marangoni – che un capolavoro debba rispondere e soddisfare alle varie categorie figurative. Così nella scultura romantica (Benedetto Antelami) mostra accentuati elementi di deformazione (come le ali dell'angelo nella “Fuga in Egitto”) rispetto ai tradizionali canoni della verosimiglianza.

La civiltà che maggiormente ignorò il preconcetto della verosimiglianza – secondo Marangoni – fu quella egizia. Essa seppe idealizzare, come nessun altro popolo, la figura umana: nei simulacri dei suoi faraoni l'arte egizia è arrivata a trasfigurarla in ritmi plastici elementari ed eterni, spogliandola dei suoi caratteri mortali.

Bello e brutto - Un'altra conseguenza dei pregiudizi è rappresentata dalle false idee che il grande pubblico si fa intorno ai criteri del “bello” e del “brutto” nell'arte, considerati alla stessa stregua dei criteri pratici della vita quotidiana.

E poiché nella vita la bellezza fisica è generalmente regolare e la tradizione classica fa della regolarità una delle condizioni della bellezza, è opinione corrente, ormai, che bello sia sinonimo di regolare.

*Arte e immagine nelle indicazioni nazionali per i piani di studio delle attività educative*¹⁴

Per quanto riguarda arte e immagine, le recenti Indicazioni Nazionali per i Piani di studio delle attività educative sembrano allinearsi sia ai principi di un'educazione all'arte secondo i criteri, già visti, della “coscienza artistica”, sia nella promozione di autentiche “esperienze artistiche” nell'incontro con i beni culturali. Sul piano didattico ciò si traduce, da un lato in metodologia di accostamento all'arte come oggetto di osservazione e di studio, dall'altro come processo di sviluppo teso a promuovere un'autentica educazione attraverso l'arte.

Nella *scuola dell'infanzia* le competenze da promuovere sono: intuizione, immaginazione, creatività, gusto estetico e capacità di

¹⁴ Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 (pubblicato in G.U. n. 51 del 2 marzo 2004 – Suppl. Ord. n. 31).

conferimento di senso. Tra gli obiettivi principali: “incontrare diverse espressioni di arte visiva e plastica presenti nel territorio, per scoprire quali corrispondono ai propri gusti e consentono una più creativa e soddisfacente espressione del proprio mondo”. Inoltre: “sperimentare forme di espressione artistica attraverso l’uso di un’ampia varietà di strumenti e materiali, per produzioni singole e collettive”.

Nella *scuola primaria* si intende favorire “l’acquisizione delle varie modalità espressive di natura artistico-naturale”. Per la classe prima gli obiettivi specifici di apprendimento riguardano tra l’altro: i colori e l’uso creativo del colore, le potenzialità espressive dei materiali, le differenze di forma, le relazioni spaziali, la rappresentazione di figure tridimensionali, il riconoscimento di relazioni spaziali, la rappresentazione di figure umane. Di particolare interesse (con un richiamo alla Psicologia della forma) la capacità di distinguere la figura dallo sfondo.

Per le *classi seconda e terza* si approfondiscono gli elementi della differenziazione del linguaggio visivo, la scala cromatica, spazio e orientamento nello spazio grafico, l’utilizzazione di tecniche grafiche, plastiche, pittoriche, ecc., materiali plastici e polimerici a fini espressivi.

Importante è il richiamo alle *forme di arte presenti nel proprio territorio*, e inoltre il ricorso alle tecnologie con “software per il disegno” e l’accompagnamento di immagini con suoni al computer.

Per le *classi quarta e quinta* oltre allo sviluppo degli elementi base della comunicazione iconica si affronta la questione del “concetto di tutela e salvaguardia delle opere d’arte e dei beni ambientali e paesaggistici del proprio territorio”, la funzione del museo, i generi artistici colti lungo un percorso culturale (ritratto, narrazione, paesaggio, natura morta, impegno politico e civile).

Tra l’altro si sottolinea l’importanza di “analizzare, classificare ed apprezzare i beni del patrimonio artistico-culturali ... osservare e descrivere in maniera globale un’immagine, ... identificare in un testo visivo gli elementi del relativo linguaggio (linee, colore, ecc.), ... utilizzare tecniche artistiche ... individuare le molteplici funzioni che l’immagine svolge, da un punto di vista sia informativo sia emotivo, ... esprimersi e comunicare mediante tecnologie multimediali”.

Scuola Secondaria di 1° grado

La cultura scientifica

Si evidenzia un principio pedagogico riguardante la precipua finalità dell’educazione come sviluppo della personalità verso campi sempre più

ampi di esperienza e di apprendimento. Il dominante metodo delle scienze della natura e matematico-scientifico viene richiamato esplicitamente: “particolare importanza è attribuita alle modalità attraverso le quali si elabora la descrizione scientifica del mondo, concentrando soprattutto l’attenzione sul processo di matematizzazione degli oggetti fisici e sulla conseguente costituzione di un modello che rimpiazza gli oggetti reali per i suoi pregi di oggettività e di intersoggettività”. Perciò queste conoscenze e abilità “offrono un contributo di primaria importanza ai fini dell’integrazione critica delle nuove generazioni nella società contemporanea”.

Il posto dell’arte

Accanto all’importanza del modello scientifico, si riconosce, però, che “l’inesauribilità della realtà e il suo carattere aperto a più modelli rappresentativi spiega la necessità di modelli di rappresentazione degli oggetti, del mondo e della vita, diversi da quelli scientifico-matematici: si tratta dei modelli di natura linguistico-letteraria, artistico-estetica, tecnologica, storico-sociale, etica e religiosa che tanta parte hanno avuto nella nostra tradizione, contribuendo con pari dignità a ricercare la verità e a definire la nostra identità culturale. Infatti, dimensioni come l’affettività, il giudizio etico, l’appagamento estetico ecc., non trovano nei modelli matematici adeguati strumenti di rappresentazione”.

Gli obiettivi formativi

Sul piano didattico si muove dalla conoscenza delle funzioni e dei caratteri dell’immagine espressiva, emozionale, enfatica, estetica, i codici del linguaggio visivo e la generatività iconica. Quindi strumenti, materiali, tecniche artistiche. Si passa poi a concetti astratti come i “paradigmi del percorso dell’arte nei secoli”, all’analisi di opere d’arte di epoche storiche diverse, attraverso criteri quali: superfici e figure geometriche piane, ecc. . Particolarmente importante è la riflessione sul “valore sociale e il valore estetico del paesaggio e del patrimonio ambientale e culturale” e, inoltre, lo sviluppo della capacità di “riconoscere e leggere le tipologie principali dei beni artistico-culturali (zone archeologiche, complessi architettonici, collezioni pittoriche ...) e individuare i beni artistici e culturali nel territorio, compreso l’arredo urbano”.

In questa prospettiva, per una concreta e piena formazione culturale del cittadino sarebbe senz’altro utile proporre – oltre alla conoscenza dei beni del proprio territorio – anche un richiamo al complesso dei beni culturali del nostro Paese e di quelli mondiali.

Silvia Bordini

Docente di Storia dell'arte contemporanea
Università degli Studi La Sapienza di Roma

Percorsi formativi per la storia dell'arte contemporanea

Nell'ambito delle università italiane la storia dell'arte contemporanea è una disciplina il cui insegnamento copre un arco cronologico che va dal Neoclassicismo ai nostri giorni; un periodo denso di profondi cambiamenti nel modo di pensare l'arte, di fare l'arte, dei suoi processi di percezione, dei rapporti tra pubblico e opera, sia a livello individuale sia a livello istituzionale.

Come è noto, già nel corso dell'Ottocento mutano codici, metodi e pratiche dell'orizzonte artistico: si indebolisce la tradizionale committenza e avanza un mercato privato sempre più agguerrito, si intensificano i grandi appuntamenti espositivi e il ruolo di numerosi musei; si affinano e si specializzano i metodi della critica d'arte e della ricerca storica, fioriscono polemiche, dibattiti, associazioni, mostre, sul filo conduttore dell'opposizione all'Accademia e delle rivendicazioni di libertà degli artisti. Si diffondono e si industrializzano nuovi prodotti per le belle arti, si sperimentano nuovi procedimenti, diventa sempre più importante lo stimolo e la destabilizzazione introdotti dalla fotografia, e infine dal cinema. Soprattutto si definisce una nuova concezione dell'arte, sempre più slegata dalla gerarchia dei generi e dei temi codificati (la storia e il mito), sempre più segnata dalla dialettica tra affondi soggettivi in un mondo interiore di sentimenti da un lato e dall'altro da incursioni nella modernità e nel sociale, e anche nell'esotico e nel primitivo. Attraverso le immagini ci si rivolge alla ricerca del nuovo e dell'altro, relazionando profondamente arte e vita e frantumando le consolidate convenzioni della mimesi.

Si tratta di percorsi che si accentuano, si definiscono e si diramano nelle sperimentazioni radicali del secolo XX, dalle avanguardie storiche alle neovanguardie, e nelle discontinuità del postmoderno. Negli ultimi decenni

si è affermata la tendenza a considerare l'opera non più o non soltanto con un oggetto compiuto, stabile e imm modificabile (il quadro, la statua), ma con un evento, un'azione-reazione nello spazio e nel tempo. Il fatto estetico si è costituito come un'esperienza di tipo nuovo, un coinvolgimento percettivo e psicologico strettamente legato all'ambiente e al contesto. Le pratiche tradizionali sono state sostituite dalla sperimentazione di nuove ipotesi e mezzi che possono ormai includere i più svariati materiali, temi, linguaggi: reperti industriali e elementi della natura, il corpo, la luce, l'elettricità, il video, il digitale, la rete informatica, in una incessante ricerca che ha messo in discussione non solo il concetto di arte ma anche i luoghi e le modalità della fruizione da parte del pubblico. L'opera ha perso la sua stabilità e impone canali di decifrazione diversi e spesso complessi. L'osservatore è chiamato ad un impegno cognitivo ed emotivo mai prima messo in atto (si pensi alle varie modalità della *performance*, delle installazioni degli ambienti interattivi), che produce da un lato un'esperienza più intensa, dall'altro una frattura nella comunicazione tra l'arte e il pubblico dei non addetti ai lavori.

La didattica della storia dell'arte contemporanea deve dunque potenziare le proprie offerte formative in relazione alla complessità di queste trasformazioni; è necessario introdurre riflessioni, approfondimenti, metodi di ricerca, almeno in parte diversi da quelli consueti e ratificati (che rimangono pur sempre un asse portante) e più che mai vicini a temi e problemi del nostro tempo, fino a confrontarsi con la viva attualità.

In generale l'apprendimento della storia dell'arte, o in altri termini la formazione dello storico e del critico d'arte (formazione da intendere in quanto processo continuativo, che non si ferma mai e implica non solo la capacità di lettura di opere e tendenze ma anche di comunicare con il pubblico dell'arte), si attua attraverso un approccio al fenomeno artistico che assume il guardare come un processo di elaborazione storico-critico. Nei corsi universitari l'analisi di opere e tendenze viene condotta prevalentemente (e necessariamente) utilizzando lo strumento della riproduzione delle immagini: importante è il ruolo della fotografia e ormai anche delle varie forme di riproduzione e restituzione offerte dalle nuove tecnologie, dal video al cd rom e alla rete, particolarmente adatte alla documentazione delle opere dell'arte elettronica e digitale. Questa modalità di osservazione è integrata per quanto possibile dall'osservazione degli originali e si avvale sempre di un tessuto di discorsi attraverso i quali le opere stesse vengono lette, con una particolare interazione di codici visivi e codici verbali: i fatti artistici sono analizzati e commentati in relazione al contesto di idee e di intenzioni in cui sono nati, in relazione alle diverse

interpretazioni di cui sono stati fatti oggetto e alle idee, alle intenzioni e agli strumenti propri dell'oggi.

La frequentazione diretta delle opere nei musei (e, quando ancora possibile, nei loro siti originari) è sempre utilissima e imprescindibile; e lo è in modo particolare per l'arte contemporanea, in quanto, almeno per l'epoca attuale, si tratta di un'arte vivente e dunque implica un tipo di esperienza diversa in cui è fondamentale anche il dialogo diretto con gli artisti, con le loro opere e idee, e con il sistema dell'arte.

Per questo la didattica non può basarsi solo su lezioni frontali ma deve implicare sistematicamente un contatto vivo e specifico, attraverso una serie di visite a mostre e a musei, incontri con artisti, anche nei loro studi, contatti con critici militanti, galleristi e curatori di mostre. Verso questo tipo di apertura si sono orientate non solo le modalità di tirocini e *stages* dei moduli didattici ma anche alcune iniziative svolte negli ultimi anni nell'ambito del Dipartimento di Storia dell'arte dell'Università La Sapienza di Roma, in collaborazione con musei e gallerie.

Nel 2004, da gennaio a giugno, la Galleria Nazionale d'Arte Moderna di Roma ha organizzato una manifestazione intitolata *Dal vivo*, coinvolgendo, oltre ai curatori del museo, docenti de La Sapienza (tra i quali anche chi vi sta parlando) e di Roma Tre, dottorandi e studenti, in una serie molto ricca e articolata di incontri, lezioni, interviste. Si è discusso ampiamente su metodi, problemi, situazioni e modalità di comunicazione della storia dell'arte. Particolarmente stimolanti, anche per la partecipazione diretta dei dottorandi, gli incontri con gli artisti (Andrea Salvino, Charles Avery, Stalker) e i dibattiti sui temi della catalogazione e del restauro e sulle specificità della museologia e della museografia per l'arte contemporanea.

Di notevole spessore e di alta importanza formativa è anche un'altra esperienza che da qualche anno si svolge in un quartiere periferico di Roma, a Tor Bella Monaca, su iniziativa di Daniela Lancioni, con la collaborazione del Comune di Roma, dell'Associazione Culturale Beat 72, del Palazzo delle Esposizioni e Incontri Internazionali d'Arte e della Facoltà di Scienze Umanistiche dell'Università di Roma La Sapienza. Si tratta del progetto *Tor bella in opera*: in un ampio spazio espositivo (un ex garage) viene realizzata ogni anno l'opera di un artista di volta in volta diverso, con l'aiuto di vari di studenti universitari, (allievi di Silvia Bordini, Pietro Montani e Claudio Zambianchi).

I mille metri quadrati dello spazio di Tor Bella Monaca diventano cantiere operativo e laboratorio mentale, in cui l'artista formula l'idea, indica metodi, materie e procedimenti, e gli studenti lavorano insieme a lui per la

concreta esecuzione; ciascuno con il proprio bagaglio di intenzionalità, tensioni, esperienze.

Nel 1999-2000 Giacinto Cerone ha realizzato in questo modo una grande scultura in gesso, lunga 33 metri, che attraversava diagonalmente, innalzandosi, l'intero locale. Nel 2000 è stata la volta di *Passa dentro*, un grande murale a pastello di David Tremlett che, insieme agli studenti, ha ricoperto di campiture cromatiche tutta la superficie di pareti e pilastri. Nel 2002 la *Spoglia d'oro su spine d'acacia* di Giuseppe Penone: un pannello di tre metri per dodici, ricoperto di seta bianca su cui si dispiega l'impronta delle labbra dell'artista composta da una miriade di spine d'acacia.

Quintali di gesso liquido applicati sulla struttura di legno e rete metallica, le polveri colorate del pastello spalmate con le dita su muri e pilastri, migliaia di spine d'acacia raccolte e montate una ad una. I ragazzi dell'Università hanno prestato agli artisti la loro manualità, ma non solo; hanno partecipato alle diverse fasi del processo di costruzione di opere monumentali, sono stati protagonisti privilegiati di un lungo momento di scambio e dibattito tra il mondo dell'arte e quello della storia dell'arte, vissuto insieme agli artisti, agli organizzatori e ai docenti. *Tor bella in opera* si configura come un'esperienza formativa importante, sul piano conoscitivo, organizzativo, e a livello di crescita personale. Gli studenti, con grande entusiasmo, hanno anche curato la redazione del catalogo e intervistato gli artisti, si sono occupati dell'organizzazione di visite guidate e incontri con il quartiere e, nel caso di Tremlett, hanno prodotto un video (tra gli operatori Maria Grazia Pontorno, con la consulenza di Mario Sasso e le musiche di Nicola Sani), che ho il piacere di mostrare in questa occasione.

Anna Pironti

Responsabile Dipartimento Educazione
Castello di Rivoli, Museo d'Arte Contemporanea

Il Dipartimento Educazione del Castello di Rivoli. Strategie e progetti nel rapporto tra scuola, museo e territorio

Vi sono grata dell'invito poiché mi consente di fare una ricognizione di un percorso di vita e di lavoro di circa vent'anni. Al Castello di Rivoli ho l'onore di dirigere il Dipartimento Educazione dall'atto della sua fondazione, contestuale alla nascita dell'istituzione.

Per la mia relazione inizierò mostrandovi prima di tutto le immagini che presentano l'edificio, per mostrarvi la particolarità del luogo, la sua collocazione logistica, urbanistica e storica. Il Castello, progettato da Filippo Juvarra su incarico di Vittorio Amedeo II di Savoia, riflette il desiderio del Sovrano di far realizzare la Versailles italiana qui a Rivoli nel 1718, secondo una concezione molto scenografica dell'architettura. Dista circa venti chilometri da Torino ed è posto alle pendici della collina morenica.

L'edificio, mai completato, sorge sui resti di una residenza più antica. La prima immagine mostra l'atrio interrotto, al cui interno è possibile vedere una delle opere della Collezione Permanente del Museo *Paolo Uccello* di Luciano Fabro. Due cornici in ferro sospese in aria si fronteggiano, racchiudendo visivamente una quantità di spazio: una cornice contiene una linea orizzontale e una linea verticale, all'interno dell'altra un punto di fuga. In sintesi un cubo aperto che contiene gli elementi della prospettiva convenzionale, l'invenzione che ha consentito a *Paolo Uccello* la realizzazione di importanti opere pittoriche e uno sviluppo incredibile per l'arte, un nuovo punto di vista. Nell'opera di Luciano Fabro la staticità geometrica è resa fluida dall'aria e dal vento, l'omaggio di un artista contemporaneo al maestro Paolo Uccello. Nella seconda possiamo vedere la sezione in verticale di una costruzione preesistente all'edificio Juvarriano, la *Manica lunga*, l'antica pinacoteca di Carlo Emanuele I, parte del vecchio impianto

seicentesco; nell'intenzione di Juvarra doveva essere demolita. All'inizio del Settecento i lavori del Castello procedevano parallelamente con un cantiere che costruiva e l'altro che demoliva, ma l'interruzione dei lavori ha di fatto *congelato* la costruzione e quindi la demolizione. Nella Manica lunga sono attualmente ospitati i servizi del Museo: il Ristorante la Caffetteria, il Bookshop, la Biblioteca, la Sala Convegni. Istituito nel 1984, il Museo risente dei nuovi orientamenti museologici e museografici, pertanto gode di particolari strutture pensate per il giusto accoglimento del pubblico. L'edificio antico è stato reso funzionale grazie a un intervento di restauro dell'Architetto Andrea Bruno che nel progetto ha integrato le parti mancanti creando *ex novo* l'ascensore, le scale e tutti gli elementi accessori, con materiali e tipologie contemporanee (la scala, ad esempio, è in acciaio e cemento armato). Si tratta, per dirla con le parole dell'Architetto Andrea Bruno, di un cantiere che nel corso della sua storia è stato più volte chiuso e riaperto, fino all'attuale definizione e destinazione d'uso. Nell'immagine che vedete è proposta un'attività ospitata al Museo: Guido Quarzo, scrittore de *La favola dell'arte* e di *Storie di pietra e di altro* (Hopefulmonster ed., TO) in questo caso intrattiene i piccoli ospiti nello spazio stesso dell'opera, leggendo appunto le sue favole.

La storia del Dipartimento Educazione nasce nell' '84 con l'istituzione dell'Ufficio Scuola, che diventa Sezione Didattica e infine l'attuale Dipartimento Educazione. Un percorso che muta nel tempo evidenziando la crescita e il cambio di ruolo all'interno della struttura museale. Attualmente il Dipartimento gestisce la relazione museo/pubblico, per mezzo di attività teorico/pratiche destinate ai diversi segmenti di pubblico. Tutti i percorsi partono dalla visione *dal vero* delle opere nelle sale del museo e si completano in laboratorio. Il primo spazio per le attività pratiche era costituito da un'ampia sala adiacente all'ufficio, poi una sezione della Manica lunga, mentre ora i laboratori, distribuiti su tre livelli, comprendono otto ambienti per complessivi 480 mq. A questo proposito è bene precisare che l'edificio storico non è stato concepito per ospitare un museo, e neppure laboratori didattici. Ieri si rifletteva sulla difficoltà reale di utilizzare spazi antichi per attività didattiche, credo tuttavia che laddove esista la volontà di costruire servizi sia possibile organizzare, anche in modo efficiente, le attività didattiche senza per questo snaturare contesti propri di antichi edifici o di grande valore storico. Nel nostro caso i laboratori sono destinati a tutti a partire da bambini molto piccoli, ragazzi, giovani studenti fino all'Università della Terza Età, quindi una concezione molto ampia dello studente (la formazione dura tutta la vita). I nostri programmi sono rivolti al mondo della scuola e della formazione, ma anche a coloro che sono mossi

solo da un interesse di carattere culturale o da curiosità. A partire dalla scuola dell'infanzia, la scuola elementare, la scuola media e media superiore, Università e Accademie, offriamo programmi per la formazione degli insegnanti e iniziative rivolte all'Università della Terza Età e infine attività per le famiglie e il pubblico adulto nei week-end.

A partire dagli anni Novanta l'attività didattica del Castello di Rivoli si intensifica, mostrando grande attenzione al pubblico di giovani e giovanissimi.

L'immagine mostra l'opera di due artisti contemporanei, Jeff Wall per i ritratti e Dan Graham per la parte dell'allestimento dello spazio, *Il padiglione dei bambini*: un'opera molto importante per noi poiché di fatto ha aperto una nuova prospettiva, nel senso che da quel momento abbiamo pensato fosse possibile, all'interno della programmazione museale, progettare mostre specificamente dedicate ai bambini. Ci è sembrato un atto dovuto, viste le 70.000 presenze annue del Dipartimento Educazione, il 50% costituito da bambini e ragazzi della fascia scolare, prima infanzia e scuola elementare; dunque una popolazione di oltre 35.000 bambini che frequenta il museo per vedere opere d'arte contemporanea, pensate e allestite per lo più per gli adulti. Da qui è nata l'idea che almeno una mostra all'anno fosse dedicata ai piccoli. *Il padiglione dei bambini* realizzato da Dan Graham, è un luogo dove ci si può sedere, si può giocare, si possono osservare ritratti di bambini. Al centro dello spazio circolare uno specchio tondo serve per osservare la propria immagine e confrontarla con quella di altri: in questa diapositiva ci sono ritratti di bambini fotografati e appartenenti a diverse etnie. Pensata dagli artisti per riflettere sulla propria e altrui identità, *Il proprio volto, il volto degli altri* in laboratorio è diventata l'occasione per ripensare alla relazione tra soggetti appartenenti a culture ed etnie diverse. Il percorso era stato pensato per riflettere ancora sulla propria immagine nella relazione con gli altri. Se il differente colore della pelle crea problemi, così come i tratti somatici, e ciò ricopre il corpo e identifica il soggetto la ragione del conflitto e forse dello scontro, allora sono questi gli elementi da cui è utile partire. Nell'attività si proponeva, quindi, di scomporre e ricomporre immagini di volti, con tratti somatici molto evidenziati, riconducibili a fisionomie molto diverse: gli stessi confluivano in un'unica realizzazione e il volto così ottenuto veniva fotocopiato in un certo numero di esemplari e colorato con velature di diverso colore. Il senso del lavoro si riassume con la frase: *il colore non modifica il soggetto*, quindi anche il colore della pelle è un semplice pretesto, perché ciò che conta è sentirsi appartenenti ad un'unica razza, quella umana.

Il padiglione dei bambini è un'installazione che, accogliendo al proprio interno i bambini, ha suggerito una riflessione teorica e la successiva attività pratica, consentendoci di affrontare un tema forte e di grande attualità come le relazioni tra umani in contesti multietnici. Da ciò consegue che l'impostazione metodologica è soprattutto visiva, ma anche contenutistica e dialettica, nel senso che riflette sui problemi ponendo questioni. L'opera è analizzata in tanti modi, la si osserva insieme cercando coglierne il senso, ma evidenziando anche quanto noi possiamo attribuirle. Non possiamo ignorare che bambini o ragazzi giungono al museo nel tempo scuola o con le famiglie, entrando così in contatto con l'espressione artistica del tempo presente; ora, se possiamo intendere l'arte non come un puro rispecchiamento del reale, bensì come un elemento dinamico che consente di portare nella creazione artistica e quindi nel museo i problemi del nostro tempo, le istanze sociali, i vissuti, allora la relazione con l'arte contemporanea consente anche di vivere con atteggiamento più sensibile il contesto storico della realtà contemporanea. Con la mostra di *Andy Warhol, dipinti per i bambini*, la prima mostra interamente dedicata ai bambini, si dà l'avvio a una nuova programmazione. Prima che a Rivoli, era stata presentata alla Galleria di Bruno Bischofberger di Zurigo. A questo proposito un aneddoto: pare che il gallerista avesse chiesto all'amico Andy Warhol di realizzare una mostra per i bambini in quanto seccato di portare la sua bambina nei musei e di trovare gli allestimenti realizzati solo per gli adulti. In questo caso la mostra diventava l'occasione per impossessarci di un elemento tecnico, perché l'uso della serigrafia di Warhol con il telaio libero rappresentava una modalità per realizzare, con una tecnica di stampa, degli esemplari unici.

Come sempre le mostre sono l'occasione per ulteriori sperimentazioni in laboratorio.

Nell'anno successivo, invece, con la mostra di *Carla Accardi. Installazione per i bambini*, si è trattato di un nuovo allestimento per un'opera storicizzata, *La triplice tenda*, un lavoro concepito tra il 1969 e il 1971 e che aveva determinato un passaggio fondamentale nel lavoro dell'artista, dalla superficie con segno autoreferente, al volume, fino alla spazialità. L'opera si compone di tre elementi, inseriti uno dentro l'altro: per essere fruita deve essere percorsa all'interno dal visitatore. Carla Accardi è stata molto disponibile rimettendo in gioco l'opera, per creare un allestimento inedito che potesse rafforzare l'idea del movimento, della sovrapposizione dei segni nello spazio. I segni ingranditi in forme dilatate sulle pareti della stanza dialogavano con i colori complementari, correlati al rosa del segno iniziale. Con l'allestimento l'opera ricreava un'interazione tra segno, spazio e

dinamismo, nella dimensione spaziale. Per l'inaugurazione un gruppo di acrobati ha realizzato appositamente per noi uno spettacolo che narrava proprio del dinamismo, della forma e del colore, nello spazio.

L'anno successivo abbiamo chiesto a Erica Borghi un lavoro inedito, un allestimento partendo proprio dal Castello, così come visto nell'immaginario dei bambini, utilizzando però solo materiale di recupero; è nata così la regina, un abito-abitazione realizzato utilizzando dodicimila bottiglie di plastica, tutte tagliate, bucate e annodate a mano. Una installazione percorribile all'interno, un elemento che enfatizzava la dimensione fiabesca del castello, ma soprattutto un'opera che, per essere realizzata, ha consentito l'attivazione di un laboratorio con gli studenti dell'Accademia, dell'Università e delle scuole medie superiori che si sono trasformati in artigiani per creare il tessuto (le dimensioni erano di 4 metri e mezzo di altezza, circa 5 metri di larghezza e 8 metri nell'espansione del tunnel dello strascico).

Infine nel 2001 è stata la volta di Stefano Arienti, con *Il tempo considerato come una spirale di pietre semipreziose*. A noi interessavano i suoi disegni a ricalco (che ricalca, appunto, sulla carta tecnica trasparente) dai disegni delle stoffe che colleziona e ricerca nei mercatini e durante i suoi viaggi.

Arienti trova interessanti le stoffe poiché lui sostiene siano vettori che trasportano i segni da una cultura all'altra. Per la mostra, partendo dallo spazio, ha voluto creare un'*opera aperta*, costantemente rinnovata dall'attività dei bambini. Arienti ha concepito il tappeto al centro della stanza come un grande foglio da disegno, contenente migliaia di palline gioco; in quella situazione le palline colorate diventavano elementi modulari per creare segni e traiettorie (un altro modo di fare disegno). Naturalmente il primo momento di avvicinamento all'opera era gioco, ma successivamente i bambini utilizzavano il materiale seguendo le regole date dall'artista. Il lavoro nella sua leggerezza e semplicità, si portava dietro un pensiero molto profondo, cioè la volontà di sperimentare quanto il contesto – il museo – e il sistema di regole imposto dall'artista potessero consentire l'azione. In altre parole Arienti ha inteso verificare quanto l'autorevolezza del contesto e le regole del gioco fossero determinanti per lo svolgimento di quel tipo di azione (come mettere la paglia vicino al fuoco e impedire al contempo che tutto bruci). In quel caso, quanto previsto da Stefano Arienti è accaduto. I bambini nel vedere la moltitudine di palline sul tappeto impazzivano dalla gioia creando anche un po' di sana confusione; poi, su nostra indicazione, calmi e tranquilli componevano segni e disegni, modificando la superficie dell'opera a piacimento, così come voluto dall'artista. Naturalmente tutto

quello che nell'opera era dinamico in mostra diventava statico in laboratorio, cioè le palline diventano immagini, fotocopie in bianco e nero, poi colorate (perché un altro aspetto del lavoro di Arienti è trasformare l'impersonale in personale): quindi si passa da un atto che annulla l'elemento a un'azione, pur semplice e banale, che trasforma quell'immagine della pallina in un elaborato personale e originale, lo stesso che insieme al lavoro dei compagni va a ricomporsi all'interno dell'impianto del lavoro finale, collettivo. Azioni molto semplici, laboratori molto liberi, dietro ai quali, però, il pensiero è strutturato. A nostro avviso per consentire un'espressione non condizionata e un apprendimento *facile* occorre un impianto forte e strettamente correlato con le opere. Quella mostra è nata anche per portare avanti un discorso che in realtà nel quartiere San Salvario era già sperimentato da anni: in occasione della mostra di Stefano Arienti, vista la centralità del tema del tempo, è stato possibile recuperare la metafora della tessitura e il tessuto diventava l'oggetto per meglio rappresentare il Tempo. Abbiamo perciò chiesto a tutti i bambini che venivano al museo di portare un quadratino di stoffa 30x30, ogni pezzetto di stoffa veniva assemblato a tutti gli altri. Il risultato, una striscia lunga qualche km, come materializzazione visiva del numero dei bambini che nel tempo hanno visitato la mostra *Il tempo considerato come una spirale di pietre semipreziose*, in una azione con i bambini di San Salvario, è diventata l'ambientazione scenica per uno spettacolo teatrale.

E' necessario però a questo punto fare un passo indietro. Desidero parlarvi di quanto era successo nella Scuola Materna Bay del quartiere San Salvario a Torino, situato tra la stazione di Porta Nuova e il Valentino, quindi in pieno centro. Un quartiere storico, bellissimo ma lacerato da grandissime contraddizioni, abitato dalla borghesia torinese ma in cui si riversano i flussi migratori, quindi ricco e complesso sotto diversi punti di vista (basti pensare che nel quartiere è presente la massima concentrazione di chiese diverse): un autentico crogiuolo della diversità. Di fronte a un problema reale - il 70% dei bambini era straniero, dalla provenienza più disparata (nord Africa, Cina, Perù, paesi dell'est) ed esisteva quindi un serio problema di comunicazione - le educatrici ci hanno contattato chiedendoci aiuto. La domanda era semplice e urgente: può l'arte contemporanea (la didattica dell'arte) essere utilizzata come strumento per favorire relazioni tra persone in assenza di un'efficace comunicazione di tipo verbale?

Naturalmente gli incontri furono tanti, così come le riflessioni, per giungere a individuare la metafora del *tappeto volante* come quella giusta per il nostro progetto. Il tappeto rappresenta uno spazio che si costruisce intessendo, annodando e ricamando i fili, un dispositivo volatile, luogo

ideale della narrazione e del sogno, che raccoglie le storie, oggetto del quotidiano su cui i bambini giocano, un contenitore della diversità, della possibilità, delle ibridazioni, frutto d'intrecci e convergenze. Prima abbiamo osservato e analizzato i tappeti, poi li abbiamo creati e caratterizzati, scrivendoci con il corpo cose semplici ma importanti: l'impronta della mano è uguale e differente in tutti gli esseri umani, è un segno/scrittura, una traccia, una modalità per parlare di identità e differenza; mescolare tra loro gli uguali-diversi - *uguali perché colori, diversi perché cromie* - origina ricchezza e varietà; è un pensiero complesso che non può essere proposto come pura teoria a bambini molto piccoli, ma diventa comprensibile nella pratica del fare. Le immagini che vediamo sono rappresentative del lavoro di più anni di attività. Questo è l'ultimo tappeto realizzato ed è del tutto casuale che dietro, sul balcone, s'intraveda la bandiera della pace; presumo si tratti di quelle casualità che attestano il valore della ricerca. Ragionare sul filo ci è sempre piaciuto molto, così come portare il museo alla gente e non solo gente al museo.

In quest'immagine c'è invece il filo della *Linea di Mantova*, poiché collaboriamo da due anni con il Festivalletteratura. Partecipiamo alle manifestazioni culturali, agli eventi, sia in città che fuori. La *Linea di Mantova* per Festivalletteratura intendeva mettere in relazione i diversi luoghi della città, una linea che si snodava nelle strade e diventava una sorta di segno grafico, come una traccia sulla mappa, che entrava anche negli spazi storici e ne usciva. Alla fine è divenuta un enorme gomitolo che passava per le mani di chiunque volesse partecipare.

Qui invece siamo nella piazza dell'Ex-Arsenale Militare di Torino, lo spazio in cui si fabbricavano le armi, oggi in disuso. In questo caso *La linea della decorazione* creava un labirinto cromatico e materico per trasformare ed esorcizzare il luogo.

Ancora *un filo che diventa tessuto* per narrare del tempo è alla Fiera del Libro, in cui dal 1998 ci occupiamo dello *Spazio Ragazzi*: ancora una volta una dimensione fisica e metaforica per rendere significativo e importante l'incontro di giovani e giovanissimi con l'arte del nostro tempo.

Andrea Socrati
Responsabile Servizi Educativi
Museo Tattile Statale Omero di Ancona

Arte e integrazione: la didattica speciale del “Museo Omero”

Premessa

L'evoluzione della funzione museale, da prettamente conservativa a divulgativa e didattica, ha trasformato i musei in vere e proprie agenzie educative il cui ruolo, nello specifico nell'insegnamento e nella comunicazione dell'arte, è di assoluto rilievo. La specificità e l'identità proprie di ciascun museo fanno sì che la comunicazione avvenga attraverso canali diversi e mai ripetitivi, raggiungendo un pubblico sempre più vasto. Nonostante questo però, con certe categorie di persone, la comunicazione sembra interrotta, o quanto meno i riceventi sembrano non avere la possibilità e i mezzi necessari per una efficace decodifica del messaggio.

L'obiettivo principale del mio intervento è quello di evidenziare come tale comunicazione possa essere ripristinata, riammettendo all'educazione all'arte e al godimento estetico coloro che per lungo tempo ne sono stati praticamente esclusi. Ciò significa abbattere una delle barriere che ancora impedisce una reale e piena integrazione di tutti gli individui nella società, restituendo all'arte la sua funzione, come scriveva il Dewey, di rendere “consapevoli gli uomini della loro unione reciproca nell'origine e nel destino” (J. Dewey, 1995, 312).

Sarà utile evidenziare, infine, come i risultati di una ricerca e di una sperimentazione volte a soddisfare bisogni speciali di particolari individui, finiscano inevitabilmente con il portare concreti vantaggi per tutti, favorendo la crescita morale e culturale dell'intera società.

L'integrazione e le sue problematiche

Parlare di integrazione significa affrontare un discorso delicato e complesso che investe l'uomo nella sua totalità. L'uomo, animale sociale per

definizione, per vivere e per dare senso alla propria vita necessita dei propri simili e di un ambiente strutturato che governi i rapporti e le relazioni. Ciascuno di noi, già dall'infanzia, agisce in modo tale da conquistarsi un posto all'interno del contesto sociale in cui vive, utilizzando quali strumenti dei propri progetti-azioni quanto la società stessa è capace di offrire e di mettere a disposizione.

Se è vero, dunque, che l'integrazione è un obiettivo per tutti, è ancora più vero che le opportunità e gli strumenti disponibili per perseguire tale fondamentale traguardo non sempre risultano idonei e validi per tutti gli individui che condividono lo stesso ambiente sociale.

Pensiamo, ad esempio, a uno dei fattori principali del processo di integrazione sociale: l'istruzione o, più in generale, l'accesso alla cultura.

Se, sul piano teorico, il diritto all'istruzione è riconosciuto per tutti senza discriminazioni, e a sancirlo è la nostra stessa Costituzione, in pratica, per certe categorie di persone, le cose vanno in maniera sostanzialmente diversa.

Mi riferisco alle persone con disabilità, o con abilità diverse, che per le loro condizioni e caratteristiche non sempre trovano una soddisfacente risposta ai loro bisogni educativi.

La scuola pubblica, dagli anni Settanta del secolo scorso, ha finalmente accolto i diversamente abili all'interno delle proprie strutture, ponendo in atto un sostanziale cambiamento nel modo di operare, ma complesse e di ordine diverso rimangono ancora le problematiche da risolvere. Di ordine interno al sistema dell'istruzione, ad esempio, sono i problemi relativi alla carenza e alla formazione degli insegnanti di sostegno, alla formazione e all'aggiornamento degli insegnanti curricolari, alla collaborazione e al supporto di personale specialistico socio-sanitario, alla carenza di ausili e strumenti adeguati. Tutto ciò pregiudica, di conseguenza, il processo di insegnamento-apprendimento degli alunni diversamente abili, processo che deve necessariamente essere concepito nell'ambito di un modello di pedagogia speciale che garantisca la qualità degli interventi e delle esperienze. In sostanza, come scrive Patrizia Gaspari nel suo "Vietato escludere", "non è sufficiente un modello di democrazia capace di garantire diritti uguali per tutti: è necessario avviarsi verso un più autentico progetto democratico, in grado di produrre opportunità educative per l'effettiva fruizione del diritto. Entrano in gioco, pertanto, i concetti di diversità, e di valore della differenza individuale come propellenti fattori educativi mirati a promuovere differenziati percorsi formativi e consentire alla diversità di contribuire ad un più elevato livello di armonia sociale e di sostanziale civiltà" (P. Gaspari, 1995, 16).

Di ordine esterno al sistema dell'istruzione, invece, sono le barriere architettoniche e soprattutto concettuali, che ostacolano l'evoluzione della società verso un modello aperto, inclusivo e realmente attento alle esigenze di tutti i cittadini. Certi spazi e servizi di tipo culturale, complementari a quelli scolastici e spesso fondamentali per l'educazione di alunni con particolari esigenze, risultano sovente inaccessibili.

I non vedenti e l'arte

Sicuramente eclatante è l'esclusione dal mondo dell'arte e più in generale, dalla fruizione dei beni museali, subita dalle persone con minorazione visiva. Un'esclusione, quella dalla pittura, dalla scultura e dall'architettura, che sembra risiedere già nel nome stesso, arti visive, con cui solitamente usiamo riferirci a tali espressioni artistiche.

Se prendiamo in mano un manuale di storia dell'arte e scorriamo casualmente le sue pagine noteremo facilmente come esse siano dense di belle e colorate immagini relative ad esempi di opere pittoriche, scultoree e architettoniche, che facilitano e chiariscono la comprensione e lo studio di un ipotetico studente. Spesso e volentieri, poi, coloro che usano normalmente la vista hanno l'occasione di visitare personalmente i luoghi dell'arte, siano essi una bella città con i suoi tesori architettonici, o musei e pinacoteche con le loro ricche raccolte, per avere una diretta conoscenza delle opere artistiche di epoche e stili diversi. Un simile percorso formativo, che sembra ovvio e scontato, risulta, invece, pressoché impercorribile per chi non possiede l'uso della vista. Il cieco potrà ricavare dal manuale, in maniera autonoma se disponibile in Braille, una serie di nozioni relative alla storia dell'arte ma, ovviamente, non potrà avvalersi degli esempi sotto forma di immagini. La sua conoscenza potrà essere ricca di nozioni, riferimenti storici, nomi e date, ma sicuramente mancherà di quel riferimento concreto alla realtà che diventa imprescindibile sia per la disciplina in questione, non a caso denominata, come già detto, arte visiva, sia per il peculiare modo di apprendere del non vedente basato, appunto, sulla sperimentazione diretta del reale. Una sperimentazione che risulta incompleta o impraticabile anche quando il cieco si reca personalmente in quelli che abbiamo definito i luoghi dell'arte. La visita ad una pinacoteca è sicuramente utile ed è un'esperienza consigliabile a tutti i non vedenti ma, naturalmente, essa si limiterà all'ascolto della descrizione, accurata quanto si vuole, della guida o del compagno vedente. Più diretta, invece, è la visita ad un'opera architettonica, ad esempio una cattedrale, poiché il cieco può cogliere tattilmente alcuni aspetti, può entrarvi e percepirne le dimensioni e viverne l'atmosfera. Anche in questo caso, però, viene a mancare quella visione d'insieme che, ad

esempio, giustifica lo stile e l'epoca di appartenenza dell'opera, e di cui il non vedente, nella migliore delle ipotesi, ha solo una conoscenza verbale. Anche quando, infine, ci sono i presupposti per un'efficace fruizione delle opere artistiche, come nel caso di sculture e rilievi che possono essere percepite attraverso il tatto, intervengono altri fattori che rendono l'esperienza irrealizzabile. Spesso e volentieri, infatti, la regola che vige nei musei è quella del "vietato toccare". Tale divieto, nonostante trovi ampia giustificazione nelle ragioni di conservazione delle opere d'arte, sembra meno motivato quando si è di fronte ad una persona che fa del tatto la sua principale modalità conoscitiva. Altre difficoltà e impedimenti derivano anche dalla collocazione delle opere e dalle loro protezioni che tengono conto esclusivamente di una fruizione di tipo visivo. Collocare una statua ad una certa altezza o posizionare un reperto in una teca di vetro se non impedisce sicuramente la visione, rende praticamente impossibile un contatto diretto con l'opera. Aldo Grassini, ideatore e fondatore del Museo Omero, definisce incontestabile la discriminazione a cui sono sottoposti i ciechi dal punto di vista della fruizione dei beni artistici e, riferendosi alle limitazioni che abbiamo ora ricordato, rileva come esse non "sono sempre funzionali alla necessità di proteggere le opere: molto spesso il divieto è semplicemente il frutto di un luogo comune, una prassi che maschera il vuoto di una semplice abitudine dietro l'apparenza di serietà e professionalità" (A. Grassini, 2000).

Per i giovani studenti privi della vista, dunque, viene a crearsi una sorta di "vuoto estetico", un buco nero che segna il processo formativo e si riflette negativamente sullo sviluppo della personalità e sulla conoscenza e comprensione della realtà.

Il Museo Omero e i suoi Servizi Didattici

Da quanto esposto la finalità che il Museo Tattile Statale Omero di Ancona si prefigge è facilmente intuibile. L'art. 2 della Legge 452 del 25 novembre 1999, con la quale il Parlamento italiano riconosce il Museo Omero come Museo Statale confermandogli una valenza unica a livello nazionale, recita testualmente che la finalità è quella di "promuovere la crescita e l'integrazione culturale dei minorati della vista e di diffondere tra di essi la conoscenza della realtà".

Nelle sale del Museo, istituito nel 1993 dal Comune di Ancona su ispirazione dell'Unione Italiana dei Ciechi, sono ospitati calchi in gesso delle più celebri sculture di tutti i tempi, da quelle egiziane a quelle dell'arte greca, romana, gotica, rinascimentale e neoclassica. Particolarmente interessante è la sala dedicata alla scultura contemporanea, rappresentata da opere originali

di famosi artisti tra cui Francesco Messina, Umberto Mastroianni, Pietro Annigoni, Valeriano Trubbiani, Loreno Sguanci, Girolamo Ciulla, Aron Demetz.

La Sezione di Architettura ospita una suggestiva collezione di modelli, realizzati sulla base di rigorosi criteri scientifici, dei principali monumenti architettonici della storia dell'uomo quali il Partenone, il Pantheon, il Duomo di Ancona, il Duomo di Firenze, la Basilica di San Pietro, la Mole Vanvitelliana.

Ultima arrivata, infine, è la Sezione di Archeologia, con oggetti originali di varia tipologia ed epoca: reperti ceramici, litici e metallici dalla Preistoria all'epoca Tardo-classica.

Il Museo Omero, dunque, si configura come un vero e proprio manuale tattile di storia dell'arte che consente allo studente privo della vista e più in generale alle persone non vedenti, di acquisire una corretta rappresentazione mentale delle principali opere d'arte di tutti i tempi. Inoltre, proprio come in un manuale di storia dell'arte, è possibile operare confronti tra stili ed epoche, tra correnti ed artisti, favorendo lo studio e la comprensione della disciplina e non solo allo studente cieco. E' importante sottolineare, infatti, che il Museo Omero vuole comunque essere uno spazio culturale piacevole e produttivo per tutti, proponendosi come struttura all'avanguardia dotato di un percorso flessibile che si adatta ad ogni specifica esigenza del visitatore.

Naturalmente, avere a disposizione le opere da poter esplorare e conoscere attraverso il tatto è condizione necessaria ma non sufficiente per dare vita ad un concreto e significativo processo di apprendimento. L'educazione artistica ed estetica dell'alunno non vedente richiede una attenta e sperimentata metodologia, oltre a particolari ausili e strumenti, capace di adattarsi alle diverse esigenze dell'allievo, sulla base dell'età e dell'effettiva situazione di partenza. I Servizi Didattici del Museo, attraverso personale qualificato, operano in tale direzione rivolgendosi sia agli studenti, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado, sia agli adulti, in un contesto di educazione permanente. In quest'ultimo caso la finalità è quella di promuovere l'apprendimento in tutto l'arco della vita assicurando pari opportunità di apprendimento e di crescita culturale. Le attività si esplicano attraverso incontri e lezioni tematiche presso il Museo e visite guidate ai più interessanti e significativi luoghi culturali del territorio. Particolare spazio è dato anche all'attività pratica, creativa ed espressiva, attraverso l'organizzazione di corsi di ceramica.

Per quanto riguarda il percorso scolastico, l'attività didattica presuppone, dopo un primo eventuale incontro con il gruppo-classe, una

serie di lezioni individuali, o anche con uno o due compagni, finalizzate al raggiungimento degli obiettivi previsti dalle singole unità didattiche. Queste ultime vengono concordate con gli insegnanti curricolari e di sostegno sulla base dei programmi del corso di studi frequentato dall'alunno e calibrate sulla effettiva situazione di partenza dello studente.

La sperimentazione diretta delle opere è supportata da specifici ausili didattici, come ad esempio le tavole in rilievo utili alla conoscenza degli stili e alla comprensione degli spazi dell'architettura o le schede informative sulle opere, disponibili in nero e in Braille.

L'efficacia delle attività svolte viene costantemente monitorata, mentre al termine di ogni singola unità didattica è prevista una verifica per valutare il reale grado di comprensione e apprendimento dell'allievo. A tal fine, particolare importanza riveste l'attività di modellazione della creta la quale, oltre a favorire la manualità e l'acquisizione di concetti, consente sia di verificare la correttezza dell'immagine che l'alunno si è formato a livello mentale attraverso l'esplorazione tattile, sia di rafforzare il processo di acquisizione e memorizzazione delle forme.

La sperimentazione e la ricerca che contraddistinguono l'esperienza del Museo, consentono di offrire un servizio di didattica speciale, capace di delineare nuovi scenari pedagogici che rinnovano e ampliano le possibilità educative delle persone con minorazione visiva. Al fine di divulgare, a livello nazionale e non solo, i metodi, gli strumenti e gli ausili necessari a concretizzare tale possibilità, il Museo Omero organizza periodicamente corsi di formazione e aggiornamento rivolti a insegnanti, educatori, operatori didattici dei musei e delle Soprintendenze e operatori del settore dell'handicap.

A supporto di tale azione divulgativa è attivo, presso il Museo, il Centro di Documentazione specializzato nei settori della pedagogia e didattica delle arti e dell'archeologia, dell'estetica e dell'accessibilità ai beni museali per le persone con minorazione visiva e più in generale, per le persone diversamente abili. Il Centro dispone di una bibliografia specifica sulle tematiche in questione, con testi in nero e in Braille, video e audiocassette. Di recente, inoltre, il Centro ha dato vita ad una propria produzione, *Le dispense del Museo Omero*, che raccoglie e divulga le linee pedagogiche, le riflessioni e le esperienze più significative maturate e sperimentate nell'ambito delle diverse attività svolte nel corso degli anni.

Presso il Centro, inoltre, è possibile visionare e conoscere i principali ausili tiflodidattici per l'educazione artistica ed estetica delle persone con minorazione visiva nonché le modalità, gli strumenti e le esperienze concrete per favorire la conoscenza e l'accesso al patrimonio museale.

Il Centro accoglie studenti delle scuole superiori e delle università per attività di tirocinio ed offre, attraverso personale qualificato, consulenza e supporto a insegnanti, operatori didattici dei musei, studenti e laureandi.

Il Museo Omero si configura, dunque, quale determinante risorsa sia per la scuola pubblica, spesso impreparata e disarmata, per certi aspetti, nell'affrontare il complesso percorso dell'educazione degli alunni diversamente abili, sia per le istituzioni museali che intendono realmente estendere i loro servizi alle persone con esigenze speciali.

L'offerta didattica del Museo Omero, oltre ai servizi appena descritti, si attua anche attraverso particolari laboratori, rivolti a tutti gli alunni dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore, che hanno lo scopo di creare significative occasioni di conoscenza e di apprendimento sulle tematiche dell'arte e dell'archeologia, totalmente accessibili agli alunni non vedenti e più in generale, agli alunni con abilità diverse. Anche in questo caso il sapere è abbinato al fare e l'approccio sinestetico ai beni artistici tende alla riscoperta e alla valorizzazione di tutta la nostra sensorialità.

Si scoprono e si affinano, dunque, nuove possibilità di lettura dell'opera d'arte, capaci di integrare valori tattili e valori visivi, che non consentono solo di migliorare la qualità della vita di persone che vivono in particolari condizioni. Esse, infatti, costituiscono un reale e significativo progresso per l'intera umanità, rinnovando e arricchendo le modalità di fruizione dell'arte e l'esperienza estetica degli individui.

Risuonano estremamente significative e avvincenti, in conclusione, le parole di Maddalena Mazzacut-Mis, quando afferma che "il cieco dalla nascita, allora, riconoscerà il bello in quel lascito oscuro, sentimentale, incerto, che la fruizione tattile ha quando è fruizione estetica e non solo percettivo-conoscitiva. E il vedente riconoscerà il bello in quel procedere incerto a tratti oscuro, contemplativo, tattile appunto, che l'occhio deve possedere quando sa che ciò che vede è quello che il sentimento percepisce" (M. Mazzacut-Mis, 2001, 113).

Riferimenti Bibliografici

DEWEY, J. (1995), *Arte come esperienza e altri scritti*, a. c. di A. Granese, Firenze, La Nuova Italia.

GASPARI, P. (1995), *Vietato escludere. Per una pedagogia di frontiera*, Roma, Edizioni Anicia.

GRASSINI, A. (2000), Intervento al Convegno “Toccare ad arte”, Bologna, ottobre 2004.

MAZZACUT-MIS, M. (2001), *Forma e immagine : il vero e il falso. Riflessioni su un'estetica dei valori tattili e visivi*, in *Immagine, Forma e Stile. Percorsi estetici tra pittura, architettura e musica*, a.c. di M. Mazzacut-Mis, Milano, Mimesis.

GRASSINI, A. (2004), *I ciechi e le arti plastiche*, “Le dispense del Museo Omero”, marzo 2004.

Luciana Cataldo
Docente di Museologia
Accademia di Belle Arti di Macerata

Comunicazione ed educazione all'arte contemporanea nel museo. Alcuni spunti di ricerca*

Prima di cominciare, volevo dire due parole di coda alla relazione del professor Socrati, in merito al lavoro svolto con i colleghi Colis e Traini e con gli studenti dell'Accademia collaborando alla mostra *Non solo frivolezze. Costume e bellezza nell'Italia antica*, ancora in corso presso il Museo Archeologico Nazionale di Ancona, mostra completamente tattile, curata in primis dalla dottoressa Percossi e dalla dottoressa Frapiccini. Abbiamo prodotto una ricostruzione a grandezza naturale della dama di Cupramarittima, dell'abito e degli oggetti; durante la mostra ho visto alcuni non vedenti, in particolare il prof. Grassini, toccare la "dama", i suoi vestiti e gli oggetti di ornamento: è stata una sensazione irripetibile, ci ha dato delle nuove energie nel continuare le attività intraprese all'interno dell'Accademia di Macerata sulle ricostruzioni ed ambientazioni museali perché abbiamo percepito la comunicatività sensoriale del manufatto realizzato.

Per venire all'argomento del presente intervento, ritengo necessario sottolineare il rapporto tra comunicazione e didattica all'interno del museo; preferisco inoltre usare il termine educazione museale, in quanto il termine «didattica museale» viene usato solo in Italia e ha un'accezione più limitata rispetto ad «educazione».

* Dedico questo testo a Marina Mazzei, archeologa della Soprintendenza Archeologica della Puglia, scomparsa prematuramente nei giorni del convegno. Oltre alla passione per il lavoro, alla copiosa ricerca scientifica, al profondo interesse ed impegno nella didattica museale, di lei voglio ricordare la sensibilità e l'apertura al contemporaneo: per prima in Puglia, infatti, ha promosso, all'interno del castello svevo di Manfredonia, sede del Museo Nazionale delle Stele Daunie, un dialogo fra archeologia ed arte contemporanea.

In primo luogo vorrei porre l'attenzione sulla scansione temporale delle due tematiche museali oggetto del presente contributo: nelle sale di un museo si tesse una serie di relazioni tra spettatore e opera che temporalmente si colloca *prima* dell'inizio dell'eventuale approfondimento educativo e che costituisce spesso l'unico momento di contatto tra spettatore e opera (o oggetto), nel caso in cui non siano presenti laboratori didattici (o altri servizi educativi) o il visitatore non ne abbia programmato la partecipazione¹.

Pertanto la visita al museo costituisce l'intersezione di due campi di ricerca dell'operatività museale.

La seconda riflessione riguarda la *natura* e la *qualità* della comunicazione dei beni culturali e delle opere d'arte, che non è divulgativa, né specialistica, ma istituisce un collegamento attraverso cui si comunica "il bene" con tutti gli strumenti possibili.

Ci sembra importante a questo proposito una puntualizzazione: i musei che nel presente contributo vengono visti nella loro funzione comunicativa, sono *primariamente* "istituzioni creatrici del patrimonio culturale e luoghi di identificazione delle comunità" (G. Pinna), e in seno a questa vocazione devono "aprirsi" e comunicare con il pubblico.

Il problema principale della comunicazione museale è infatti sicuramente la *modalità di attuazione*, ossia formulare ed ottenere il migliore accesso possibile al "bene" esposto, rendere cioè fruibile nel modo migliore l'opera², maniera che non è detto che coincida con quella scientificamente più rigorosa.

L'*obiettivo* non è quello di attrarre momentaneamente l'attenzione o di fornire semplicemente informazioni di elevato contenuto scientifico, quanto di comunicare una lettura che abbia un'attinenza con i percorsi intellettuali della persona che si avvicina al bene culturale stesso.

Per quanto riguarda i *mezzi* della comunicazione, nel museo il tramite principale, il linguaggio, si unisce all'esperienza estetica del guardare³, che – non dimentichiamolo – non equivale solo alla percezione dell'opera in se stessa. Infatti l'ambito spaziale in cui è collocata l'opera e il contenitore – l'edificio museale – interagiscono direttamente con l'osservatore nel campo visivo e percettivo, costituendo già un primo livello di comunicazione

1 Ciò a differenza di musei in cui è presente una "guida per la discussione" a disposizione dei visitatori che vogliono porre delle domande o avere uno scambio di idee sulle opere (cfr. ad esempio l'esperienza del Kiasma di Helsinki).

2 Oltre al "modo migliore", che è una realtà multiforme ed estremamente variabile, Vercelloni sottolinea – ed è opinione da noi condivisa – la "necessità di utilizzare tutti gli strumenti di comunicazione possibili" (V. Vercelloni, *Museo e comunicazione culturale*, Jaca Book, Milano 1994, p. 65).

3 O. Calabrese, *Il linguaggio dell'arte*, Bompiani, Milano 1998, VI ed., pp. V-VIII.

estetico-affettiva che precede quella verbale o di altro tipo fornita in seguito nel museo⁴.

Potrebbero sembrare puntualizzazioni banali, ma non lo sono, soprattutto se pensiamo ad un pubblico eterogeneo per fattori culturali e sociali, motivazioni ed aspettative rispetto al museo⁵.

La molteplicità delle motivazioni della visita al museo è una delle componenti che devono essere ben presenti nel processo comunicativo, di conseguenza le strategie di comunicazione dei beni culturali all'interno dell'edificio museale devono essere improntate alla proposta di *tracce di attività* o *percorsi di lettura* che abbiano attinenza e affinità con i “percorsi intellettuali e le motivazioni affettive”, nonché le aspettative dei visitatori⁶ che varcano la “soglia”⁷.

Tornando sul problema della natura e qualità della comunicazione è da sottolineare che l'opera d'arte (o il bene culturale di per sé) innesta un processo comunicativo *spontaneo, immediato* che coinvolge già il fruitore, collegandolo direttamente con alcuni aspetti del manufatto. Queste connessioni tra spazio, osservatore e opera si compenetrano in un livello sicuramente più profondo di quello puramente percettivo o visivo e possono creare problemi di non comunicazione, soprattutto per quanto riguarda linguaggi artistici contemporanei, in cui il riconoscimento dei codici non è immediato, così come lo è per la pittura e la scultura figurativa.

L'arte contemporanea, costituzionalmente meno statica e più strutturata – pensiamo alle installazioni, agli eventi o ad altre forme di linguaggi – innesca meccanismi di coinvolgimento o, al contrario, può

4 Va inoltre sottolineato il potere “evocativo” di alcuni luoghi in cui sono posti i beni culturali: ad esempio i siti archeologici in cui gli oggetti e le strutture non sono stati “asportati”, bensì sono visibili lì dove sono sempre stati, o la suggestione provocata da oggetti decontestualizzati ma esposti in allestimenti museali particolari, o infine, per l'arte contemporanea, le interazioni provocate dall'ambientazione dell'opera in spazi espositivi storici (come ad esempio il Castello di Rivoli). Su questa tendenza espositiva si inseriscono le recenti “contaminazioni” fra contemporaneo e antichità, con le installazioni in luoghi archeologici (Mercati Traianei a Roma, Museo Archeologico Nazionale a Napoli, Villa Campolieto a Ercolano solo per citare alcuni esempi).

5 Il riconoscimento di diversi tipi di pubblici è un obiettivo raggiunto di recente (E. Hooper-Greenhill, *L'evoluzione dei modelli comunicativi nei musei d'arte*, in S. Bodo (a cura di), *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*, Fondazione Agnelli, Torino 2000, p. 33, ivi bibliografia), e su queste fasce gli exhibition developers stanno cominciando a pianificare le mostre; ad esempio specifici spazi possono essere dedicati a specifiche fasce di pubblico (ibidem, p. 34). Sul target di pubblico giovanile: M. Xantoudaki, *Educational Provision for Young People as Independent Visitors to Art Museums and Galleries: Issues of Learning and Training*, “Museum Management and Curatorship”, vol. 17, 2, 1998, pp. 159-172.

6 Le aspettative ed i giudizi del pubblico sono oggetto dell'autovalutazione. Per una trattazione approfondita del concetto: M. Negri, M. Sani, (a cura di), *Museo e cultura della qualità*, CLUEB, Bologna 2001, pp. 57-82.

7 Il problema della soglia è stato affrontato esemplarmente in A. Lugli, *Museologia*, Jaca Book, Milano 1992.

causare disagio o altre emozioni negative oppure una sorta di “non empatia”⁸ o, per alcuni tipi di pubblico, una totale incomprendibilità. In secondo luogo la suddetta eterogeneità dei linguaggi e dei mezzi della contemporaneità innesca anche una serie di problematiche percettive, comunicative ed estetiche, di relazioni spaziali ed ambientali⁹ che oltrepassano la semplice ottica dell’allestimento e che, per quanto possibile, dovrebbero essere considerate a priori prima della esposizione. Sottolineiamo inoltre, a tale proposito, la netta diversità fra mostra (o evento temporaneo) e museo, dal punto di vista della comunicazione, della percezione, dell’allestimento¹⁰, dell’educazione museale¹¹.

La sala del museo è dunque un ambito delicato in cui la comunicazione si confronta continuamente con il problema dell’allestimento, per cui è fondamentale l’interazione fra le varie professionalità museali nel momento della progettazione generale e della organizzazione degli spazi: si tratta di un momento importante che può condizionare tutta l’immagine non solo comunicativa ma anche educativa del museo.

Dovrebbero poter essere evitati infatti quei problemi per cui l’educazione museale è costretta, a posteriori, a colmare l’incomunicabilità, l’assenza di dialogo con le opere contemporanee che si può verificare nella

8 Sul tema del rapporto emotivo con l’opera d’arte: G. Bartoli, A.M. Giannini, P. Bonaiuto, *Funzioni della percezione nell’ambito del museo*, Università degli Studi di Roma Tre, Corso di perfezionamento a distanza in Didattica generale e museale, La Nuova Italia, Firenze 1996, pp. 98-103. Gli autori riprendono in queste pagine, sviluppandolo, il concetto di “valenze” o “qualità ponte” di Metzger (W. Metzger, *I fondamenti della Psicologia della Gestalt*, trad. it, Giunti, Firenze 1971). La valutazione delle componenti emotive ed estetico-emotive (cioè non solo intellettuali o conoscitive) nel museo sta trovando sempre maggiormente posto nella museologia italiana, anche se ancora propugnata solo dagli specialisti in discipline psicologiche (cfr. anche G. Bartoli, *Un approccio psicologico alla didattica museale*, in E. Nardi (a cura di), *Imparare al museo. Percorsi di didattica museale*, Atti dell’Incontro di studio, Roma 1994, Napoli 1995, p. 37; Eadem, *La psicologia della fruizione in ambito museale*, in M. Sani, A. Trombini (a cura di), *La qualità nella pratica educativa al museo*, Editrice Compositori, Bologna 2003, pp. 33-41). La percezione della “forma” all’interno del campo visivo è invece già insita nell’approccio gestaltico; in questo ambito teorico è dunque più immediata la considerazione dello spazio in cui è posta l’opera come parte integrante del “campo” percettivo ed elemento condizionante la “forma” dell’opera (R. Arnheim, *Il pensiero visivo*, trad. it., Einaudi, Torino 1974).

9 Per un conciso riassunto storico sugli spazi museali dell’arte contemporanea si veda C. De Carli, *Il museo di arte contemporanea*, in C. De Carli (a cura di), *Education through art*, Milano 2003, pp. 25-29.

10 In generale sulla percezione e sulla “psicologia dello spazio” nel museo: M.C. Ruggieri Tricoli, *I fantasmi e le cose. La messa in scena della storia nella comunicazione museale*, Lybra Immagine, Milano 2000; P. De Santis, *Il museo comunica al pubblico: dall’allestimento alle attività educative*, in M. Sani, A. Trombini (a cura di), *cit.*, p. 45.

11 La temporaneità, ossia lavorare attorno ad un progetto limitato nel tempo, è più gestibile per l’arte contemporanea, a patto che si conservi traccia, sui cataloghi a stampa e in rete delle varie mostre. Non è questa la sede per parlarne, ma in futuro per l’arte contemporanea sono più auspicabili soluzioni dinamiche, in “spazi museali” di altra tipologia, come i parchi di sculture all’aperto ed altre ambientazioni.

stanza del museo, invece che indirizzare tutte le proprie specificità ad amplificare l'eco di quello che - ci si augura - essere già stato, durante la visita, un rapporto soddisfacente con il museo e con l'arte¹².

Vorrei citare a questo proposito un testo di C. Engartner, direttrice del dipartimento educativo della Kunsthalle di Vienna, perché descrive in termini corretti il rapporto tra l'opera d'arte contemporanea e il fruitore: "Arte contemporanea è spesso ostica e provocante e piena di allusioni ed evocazioni; non può essere compresa solo attraverso le emozioni e le esperienze personali, si riferisce a temi d'attualità e crea relazioni con le esperienze possibili nella vita quotidiana. Affrontare discussioni controverse spesso innescate da opere d'arte significa risvegliare nuovi interessi. Da una parte è nostra intenzione *creare relazioni che permettano una lettura personale dell'opera d'arte*, dall'altra desideriamo dare spazio sufficiente a ciò che è nuovo e diverso. Il nostro lavoro di comunicazione ha sempre come punto di partenza le opere d'arte, per esserne vicendevolmente coinvolti *senza doverle necessariamente spiegare*¹³. Ne scaturiscono processi che legano alle opere d'arte l'informazione e le esperienze personali espandendole; i visitatori ricevono gli strumenti per un'interpretazione individuale e per un'attività motivata; lo spazio è organizzato in modo che queste attività si svolgano lentamente: abbiamo di proposito creato intervalli per prendersi tempo, per concentrarsi e risvegliare la propria creatività"¹⁴.

Ci sembra interessante sia il riferimento alla "lettura personale", sia l'osservazione "esserne vicendevolmente coinvolti" da parte dell'educatore museale, che rinvia a quel processo del cosiddetto *reframing* (riadattamento), noto dagli studi di psicologia e psicoterapia¹⁵, per cui chi lavora nel settore educativo del museo, chi "spiega" l'opera, prende coscienza di essere coinvolto in un sistema di relazioni con lo spettatore e di non essere un semplice "emittente" di un messaggio, di cui il fruitore è il "ricevente": questa modalità delinea un'immagine di museo e di rapporto con il pubblico che è nuova e stimolante.

12 A. Trombini sottolinea che una fruizione museale gratificante passa anche attraverso la semplificazione della comunicazione, senza tuttavia banalizzarne i contenuti e le forme: A. Trombini, *Primo passo: definire il campo*, in M. Sani, A. Trombini (a cura di), *La qualità nella pratica educativa al museo*, Editrice Compositori, Bologna 2003, pp. 14-16.

13 Il corsivo è stato introdotto da chi scrive. Sulla capacità dell'opera d'arte di sottrarsi alla possibilità di essere spiegata: M. Baxandall, *Forme dell'intenzione. Sulla spiegazione storica delle opere d'arte*, trad. it. Einaudi, Torino, 2000. Per un commento delle teorie di Baxandall: I. Karp, D. Lavine, *Poetiche e politiche dell'allestimento museale*, CLUEB, Bologna 1995, pp. 15-26.

14 C. Engartner, *I musei sembrano fatti per le cose, ma in realtà riguardano le persone*, in *Didart, capire, sentire l'arte contemporanea*, Incontro seminario sulla didattica dell'arte contemporanea, Roma 20 giugno 2003, p. 66, www.didart.net.

15 L. Anolli, *Nuova retorica e reframing*, in S. Lupoi, A. De Francisci, C. Angiolari (a cura di), *Le prospettive relazionali nella istituzioni e nei servizi territoriali*, Milano 1985, pp. 243-254.

Nelle considerazioni che seguono terrò uniti i due ruoli, comunicatore ed educatore, non per banalizzarne le specificità ma, come già accennato prima, tenendo presente che nel museo (italiano) spesso non c'è tempo, o modo, o spazio per un approfondimento didattico come momento indipendente: la mia proposta, anche sulla base degli esempi citati, è che si tenti – allo stato attuale – di coordinare o unire le due funzioni nello “spazio temporale” della visita.

Nella comunicazione ed educazione museale un ruolo importantissimo, ma sovente banalizzato o usato come *deus ex machina* per risolvere ogni problema di rapporto con il pubblico è la figura della guida ed il suo tradizionale operato: la “visita guidata”. Mi soffermerei su un intelligente ed acuto contributo di M. Xanthoudaki che ridisegna il ruolo della guida, partendo da un approccio costruttivista: “... la guida deve diventare educatore, incoraggiando esperienze di apprendimento costruite sull’osservazione, sul dialogo, sul pensiero critico”¹⁶. La linearità della proposta la rende attuabile in qualsiasi contesto di operatività museale anche qualora non si condividano i medesimi presupposti teorici dell’autrice: basta abbandonare la radicata forma “informativa”, il riversare sul visitatore informazioni erudite e nozionistiche considerandolo un “contenitore vuoto”, ma considerarlo come interlocutore – oserei dire - di un dialogo “socratico”.

Il comunicatore-educatore museale dovrebbe dunque fornire gli strumenti per favorire un’interpretazione personale, “deve negoziare tra i significati elaborati dai visitatori e i significati elaborati dai musei”¹⁷; l’educatore inoltre, nell’ambito delle sue attività specifiche, deve cercare un equilibrio fra le componenti emozionali e cognitive, di ricezione e di interazione. La definizione di queste componenti riassume a grandi linee estese ricerche di ambito sia italiano che anglosassone¹⁸, tentando di semplificare in una terminologia essenziale le funzioni relazionali all’interno del museo; in quest’ambito si colloca anche la mediazione fra educatore

16 M. Xanthoudaki, *La visita guidata nei musei: da monologo a metodologia di apprendimento*, in Nuova Museologia, n. 2, 2000, pp. 10-14, con bibliografia. Per un riepilogo delle problematiche della visita guidata: P. De Santis, *cit.*, pp. 51-52.

17 L. Roberts, “Museums and Knowledge: The Responsibility to Open Minds”, *The Journal of Museum Education*, Winter, pp. 9-12, citato in C. Padrò, *Didart, aprire le porte dei musei ai bambini. Valutazioni del progetto Didart*, in *Didart, capire, sentire l’arte contemporanea*, Incontro seminario sulla didattica dell’arte contemporanea, Roma 20 giugno 2003, www.didart.net.

18 Oltre al lavoro teorico-universitario, gli orientamenti sono anche oggetto dei comitati ICOM, come il CECA (Comité pour l’Education et l’Action Culturelle).

museale ed insegnante¹⁹, attività che, non senza fatica, si sta diffondendo anche in Italia.

Un altro spunto di riflessione riguarda i due grandi ambiti teorici sulla comunicazione, peraltro già citati in precedenza, ‘processo di trasmissione’ o ‘realtà culturale’²⁰, che hanno diversi modi di intendere i concetti fondamentali su cui si basa la comunicazione, ed altri elementi importanti, incluso quello dell’apprendimento²¹.

Il secondo approccio vede la comunicazione come parte integrante della cultura, e la cultura stessa come un “concreto sistema di significazione”, per cui gli aspetti della vita sociale contribuiscono alla costruzione del significato²². Proprio l’arte e più in generale i musei possono essere un esempio delle trasformazioni dei significati attribuiti ai segni e alle cose: ricordiamo ad esempio, che i quadri degli Impressionisti apparvero “brutti” ed incomprensibili ai loro contemporanei, mentre oggi non c’è ufficio o casa che non posseda una riproduzione di un particolare delle *Ninfee* di Monet.

Riteniamo utile a questo proposito una nota sul saggio di J. W. Carey, *Communication as culture: essays on media and society*, citato e commentato da Hooper-Greenhill²³. Il testo descrive la comunicazione come una serie di processi e simboli in base ai quali la realtà viene “prodotta” e “trasformata”²⁴.

Se dunque la comunicazione contribuisce a formare la realtà, anche il museo come essenza comunicativa arricchisce la realtà e si innesta nelle coscienze personali e individuali. In questa azione vanno ad inserirsi anche le attività che possono realizzarsi nel museo, quali ad esempio quelle che si mettono in atto in molti laboratori didattici, in cui le proposte educative sono pianificate ed inserite negli intendimenti più ampi della *mission* del museo.

19 I. Mattozzi, *La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione*, in M. Cisotto Nalon (a cura di), *Il museo come laboratorio per la scuola, Per una didattica dell’arte*, Atti III Giornata regionale di studio sulla didattica museale, 1999, Il Poligrafo, Padova 2000, p. 23.

20 E. Hooper-Greenhill, *Museums and shaping of knowledge*, London, Routledge 1992; Eadem, *L’evoluzione dei modelli comunicativi nei musei d’arte*, cit., pp. 1-39.

21 Nel presente contributo, per motivi inerenti la durata della comunicazione, non sono state inserite riflessioni sulla tematica dell’apprendimento. Per una esemplificazione dei processi e delle modalità dell’apprendimento si veda ad esempio: J. H. Falk, L. D. Dierking, *Learning from the museums. Visitors experiences and the making of meaning*, Walnut Creek 2000.

22 R. Williams, cit., in E. Hooper-Greenhill, *L’evoluzione dei modelli comunicativi nei musei d’arte*, cit., p. 20.

23 E. Hooper-Greenhill, *L’evoluzione dei modelli comunicativi nei musei d’arte*, cit., pp. 6-7; p. 21.

24 J.W. Carey, *Communication as culture: essays on media and society*, Boston 1989, in particolare pp. 23-30. Lo stesso titolo del saggio sta a significare che, nell’opinione dell’autore, la realtà si produce attraverso la comunicazione.

Non è da sottovalutare anche, per l'educazione messa in atto durante le visite scolastiche, la componente educativo-didattica da realizzare *al cospetto* dell'opera d'arte: in questo tipo di approccio (che avvalorava quanto affermato sopra, in merito all'importanza del momento comunicativo all'interno delle sale del museo) si tende a far sì che i bambini traducano le emozioni in parole.

Questi processi di rielaborazione e verbalizzazione delle emozioni si indirizzano, nelle persone di giovane età, verso un processo di consapevolezza: citando il celebre saggio di H. Read, l'arte aiuta a tirar fuori le emozioni²⁵. Un esempio di questo orientamento è messo in atto alla GAM di Bologna, in cui (citiamo un esempio), durante un lavoro didattico sull'opera di Parmiggiani, i bambini sono stati dapprima invitati a fare l'esperienza del silenzio al cospetto dell'opera, addirittura calzando delle scarpe in feltro, e poi indirizzati ad una fase pratica nei laboratori.

In tal senso si orienta anche un'altra attività che citiamo come esempio significativo, l'esperienza della "narrazione" attuata al Kiasma di Helsinki, un museo di arte contemporanea fra i più innovativi, in cui le storie inventate dai bambini guardando un'opera d'arte vengono collocate dentro il museo in modo che i visitatori le leggano. Tale operatività mira a sconvolgere la gerarchia dell'ambito educativo, cioè il bambino racconta e l'adulto ascolta²⁶.

Dalle realtà operative citate si desume che, per il rapporto tra comunicazione e didattica, dobbiamo pensare a proposte educative flessibili che lascino spazio a diversi approcci, evidenziandone le reciproche connessioni, senza privilegiarne marcatamente uno, cercando dunque una mediazione fra teorie di stampo diverso: questa ci sembra una conclusione possibile per il museo italiano, che pur vanta storicamente una tradizione nella didattica museale dagli anni Cinquanta in poi²⁷, tradizione che va valorizzata ma sicuramente riletta alla luce delle esperienze culturali diverse, di respiro europeo e di più recente elaborazione.

I *mezzi* per la comunicazione all'interno del museo e per l'educazione sono sempre più innovativi e creativi, come ha mostrato in questo stesso convegno la dottoressa Pironti per le attività del Castello di

25 H. Read, *Education through art*, London 1943, trad. it di G.C. Argan, *Educazione attraverso l'arte*, Edizioni di Comunità, Milano 1954.

26 Le nuove "narrative" di ascendenza costruttivista sono più frammentarie di quelle tradizionali, ma ciò è un fatto positivo in quanto si salvaguarda la molteplicità dei pubblici e degli approcci; non devono essere dunque viste come frammentazione né tantomeno come decostruzione del bagaglio culturale del museo.

27 Cfr. C. De Carli, *Inquadramento storico*, in C. De Carli (a cura di), *Education through art*, cit., pp. 18-19, ivi bibliografia.

Rivoli; riteniamo però che molto debba ancora essere fatto per ottimizzare il loro ruolo nelle sale del museo, in particolare la nostra riflessione si indirizza verso i mezzi multimediali o interattivi, che dovrebbero essere modulati con saggezza, sia per quanto riguarda i loro *contenuti*, ma soprattutto in relazione all'*ubicazione* nell'ambito dei percorsi museali, al fine di poter favorire la fruizione e non distoglierla o deformarla "appagando" in anticipo il visitatore.

In conclusione riteniamo che i musei d'arte contemporanea, approfondendo e allargando le proprie funzioni, possano sviluppare rapporti creativi e innovativi con i loro pubblici, con i quali vengano avviati molteplici e collegati processi di interazione, da quelli cognitivi a quelli emotivi, valorizzando la flessibilità della comunicazione anche con approcci plurisensoriali o multimediali, arricchendosi di esperienze educative affinché l'arte contemporanea diventi sempre più parte attiva del sociale e si sviluppi una modalità forse ancora sconosciuta in Italia: il senso di "appartenenza" del pubblico nei confronti del museo.

COMUNICAZIONE

Annalisa Trasatti

Esperta di didattica museale
Museo Tattile Statale Omero di Ancona

Alla ricerca di un circolo virtuoso per la didattica museale

Questo mio contributo alla seconda edizione del Salone della didattica museale ALDO nasce da una spinta e un'urgenza diverse rispetto al lavoro di censimento e sistematizzazione relativo all'offerta didattica regionale realizzato dal 2002 a 2004¹.

Allora scopo primario era far emergere la rete di operatori, musei ed istituzioni varie (Comuni, Cooperative, Associazioni, Accademie di Belle Arti), punto di partenza imprescindibile per tracciare una prima fotografia del panorama in questione.

Oggi, invece, mi sembra importante, una volta conoscutici a vicenda, parlare più da operatrice che da "ricercatrice", approfondire le metodologie scelte, gli obiettivi e le modalità delle proposte ideate, proprio per capire come il panorama marchigiano si sta evolvendo e cosa realmente si sta offrendo al pubblico dei musei. Il tutto con l'obiettivo di dare maggior forza e visibilità al lavoro dei numerosi operatori e della componente culturale e di studio e ricerca spesso "banalmente" ignorata o taciuta. Il tutto, ancora, cercando di far emergere il più possibile anche le caratteristiche originali del lavoro sul territorio, la ricchezza e varietà dei nostri musei come punto di forza delle proposte culturali connesse.

Detto questo, il carattere di questo mio testo vuole rimanere assolutamente aperto, sia perché per motivi di tempo e comunicazione, non ho ricevuto le risposte alle domande da me poste ai colleghi sul territorio, sia perché mi sembra si stia vivendo una fase culturalmente ancora "giovane".

¹ La suddetta ricerca è consultabile all'interno del portale regionale della cultura www.cultura.marche.it sezione: sistema museale e poi musei e standard di qualità/didattica museale o negli atti del Salone ALDO del 2003.

Per passare ad alcune considerazioni e dati concreti, la prima riflessione, cruciale a mio avviso, è quella che dovrebbe essere alla base di ogni progetto culturale: la *formazione*.

E' questo, al di là dell'attivismo, delle sempre crescenti iniziative e del supporto di molte amministrazioni civiche, che continua ad essere il punto debole di tale ambito professionale.

Ogni riflessione o ricerca continuano a portarmi a un nodo ancora non sciolto: la lacuna presente in ambito accademico. Parlo dei Corsi di Laurea e delle Facoltà di Beni Culturali e Scienze della Formazione e simili; diverso è per le Accademie di Belle Arti che prevedono l'insegnamento di Didattica e Pedagogia delle Belle Arti.

Il ragionamento a volte appare nella sua paradossale semplicità: se la maggior parte dei laureati in beni culturali andranno a lavorare per società che gestiscono servizi culturali, visite guidate e attività didattiche per il pubblico *in primis*, come è possibile che ancora non vi siano previsti insegnamenti di comunicazione e pedagogia delle arti nel corrente corso di studi?

E' possibile che sia così difficile attuare una rete di contatti tra università e territorio, come da anni fanno magistralmente atenei di indirizzi tecnico-economici? Qui non si tratta di scimmiettare le capacità gestionali di un'azienda, ma di "copiare" l'arte, di mettere in contatto studiosi, pubblico, musei e opere d'arte. Altrimenti tutto diventa troppo difficile o troppo facile se si considera evento culturale solo l'ideazione di una mostra o di un catalogo e la si "abbandona" dal giorno seguente l'inaugurazione.

Un cambiamento viene avvertito da pochissimi anni a questa a parte con l'attivazione di brevi periodi di tirocini e stage, da effettuarsi, spesso obbligatoriamente, durante il corso di studi, che permettono e obbligano gli studenti a guardarsi intorno, nel territorio regionale per scegliere un'istituzione, un museo dove muovere i primi passi.

Si tratta di una prima riposta al diritto dello studente di poter fare esperienze prima della conclusione dei propri studi universitari e non obbligare gli interessati a lunghi percorsi individuali post-laurea. Eppure ancora si riscontra una certa impermeabilità a livello di organizzazione universitaria, spesso anche a livello di affidamento di argomento di tesi, dovuta al fatto – ripeto – che non esiste una materia di insegnamento corrispondente all'ambito della didattica e pedagogia museale. Capita così che i laureandi trovino nei musei i primi e maggiori centri di informazione sull'ambito, perché lì la didattica la "fanno" tutti i giorni e gli operatori sono obbligati ad aggiornarsi sul panorama nazionale e, nel tempo, magari sono

riusciti anche a istituire un Centro documentazione sul tema². Ma tutto questo avrà valore e si rafforzerà solo con riconoscimenti ufficiali, accordi, convenzioni, docenti che sapranno fare da traino.

A sottolineare questa mia “tesi” infatti, altra situazione favorevole ancora non del tutto sfruttata sembra quella della compresenza, negli Atenei marchigiani, sia di corsi di Laurea di Beni Culturali, sia di Scienze della Formazione; anche da questi due ambiti potrebbe nascere una maggiore collaborazione e interscambio, come già avviene in altre regioni da anni (a Torino, Bologna e Roma *in primis*)³.

La formazione, quindi, come trampolino di lancio che necessita, però, di una volontà di progettazione e collaborazione, e qui mi sento di chiamare in causa anche enti quali l'IRRE e la Regione stessa. Solo dalla collaborazione di vari enti e referenti è possibile, infatti, organizzare corsi specifici⁴, chiamare esperti di livello nazionale, nominare dei referenti capaci di coordinare le attività nel territorio.

Ancora una volta la spinta del cambiamento proviene dal basso, dagli operatori, da chi vive realmente le situazioni, e questo va bene: è un segnale. Va però colto, prima o poi, altrimenti ognuno ritornerà al proprio orticello!

Al di là di questa speranza, quello che mi urge sottolineare è la necessità e il bisogno, come buona prassi, di fermarsi ogni tanto, di incontrarsi e soprattutto di riflettere su ciò che noi operatori stiamo comunicando, le modalità, i nostri obiettivi.

L'arte è cultura, non dimentichiamocene, del passato e quindi va decodificata, va spesso “modernizzata”, ma soprattutto va diffusa, veicolata. Ma a che pro? Solo turistico o come linguaggio altro, al di là del razionale, più emozionale, “stupefacente” che ci regala uno “sguardo” diverso da

2 In ambito marchigiano faccio riferimento ai Musei Civici di Pesaro e al Museo Tattile Statale Omero di Ancona.

3 Faccio riferimento a collaborazioni ormai consolidate, tra Istituzioni museali (GAM Bologna, GAM Torino, Castello di Rivoli, Scuderie del Quirinale), Corsi di Laurea in Scienze della Formazione e Beni Culturali, Master e Accademie di Belle Arti, dove spesso sono docenti gli stessi curatori dei Dipartimenti Didattici citati.

4 Segnalo, in questo ambito, il corso FSE, in fase di conclusione mentre sto scrivendo, organizzato dall'associazione culturale “Etra. I controsensi dell'Arte”, in collaborazione con l'Accademia di Belle Arti di Urbino, il Centro per l'Impiego di Pesaro e il Forum delle Donne di Pesaro. Ancora una volta un'iniziativa formativa che proviene dagli operatori stessi, da una sentita urgenza di formazione e di scambio con docenti di livello nazionale - Marco Dallari, Cristina Francucci e Silvia Spadoni (GAM Bologna), Anna Pironti (Castello di Rivoli), Annalisa Casagrande (Mart Rovereto) e Beba Restelli per citarne alcuni - e ancora una volta dall'Accademia di Belle Arti. L'esperienza del corso e l'appoggio dei fondi Europei ha inoltre permesso alle corsiste di fare esperienze di stage nei principali dipartimenti didattici nazionali (MACRO-Roma, Mart, Castello di Rivoli, Galleria Estense Modena, etc). Informazioni sull'associazione e il corso nei siti www.etra-arte.it e www.managementculturale.it.

portare a casa con noi al di là della visita al museo? Insomma: *responsabilità e consapevolezza del ruolo di operatori “culturali” appunto*, ma anche conoscenza del territorio, delle sue ricchezze e specificità.

Si gettano quindi i semi per un’ulteriore riflessione, non approfondibile in questo momento, ma che vuole partire da una constatazione emersa dall’alto numero di laboratori e percorsi offerti dai vari enti operatori sui musei marchigiani. Al di là di tanta quantità, penso sia arrivato oramai il tempo di pensare la didattica museale non solo come l’iniziativa finalizzata solo alle scolaresche, a un pubblico di bambini, quindi, che mette in moto strumenti e spazi che sono spesso lontani dalle sale stesse del museo. E il resto della giornata, per i visitatori singoli che entrano in un museo il sabato o la domenica, cosa siamo in grado di offrire?

Risulta sempre più necessario iniziare a pensare anche a *una didattica che sia spazio umanizzato* che sia *pensiero accogliente* che si faccia allestimento (interessante il recente esempio del museo *Le stanze del tempo sospeso - Museo delle Arti Monastiche* di Serra de’ Conti, il cui progetto - curato dalla dott.ssa Amelia Puerini Mariotti - prevede una guida vocale e vari punti interattivi, sempre in armonia con gli storici spazi del convento delle Clarisse).

E la *scuola* in tutto questo? La Riforma Moratti ha ribadito sin dalle scuole Primarie l’importanza della conoscenza e valorizzazione dei beni culturali nel territorio.

Le barriere salgono, a volte, quando i docenti non si sentono, loro per primi, a propri agio nei musei, a decidere i laboratori da seguire, a parlare con gli operatori spesso molto più giovani. Questo momento segnala un’altra delle necessità vitali di questa relazione Scuola-Museo: il bisogno di conoscersi meglio di creare occasioni di formazione per i docenti, perché loro devono essere i primi a sperimentare le proposte didattiche del museo, altrimenti non riusciranno mai a comunicare efficacemente agli alunni. E’ importante che si divertano, che si convincano loro *in primis*.

E arriviamo ai segnali interessanti provenienti da alcune iniziative di studio del territorio portate avanti dalle reti museali provinciali (Ancona e Macerata le più attive), indirizzate a dosare il giusto rapporto tra particolarismi e comunicazione correlata.

E’ del Sistema Museale della Provincia di Ancona il **Progetto Scuola-Museo 2005** che ha previsto, congiuntamente all’Ufficio Scolastico provinciale di Ancona, una serie di incontri rivolti ai Direttori Didattici e ai Presidi delle scuole del territorio provinciale, per presentare al corpo insegnante l’offerta di 23 laboratori didattici organizzati dal Sistema museale della Provincia di Ancona in 11 dei musei affiliati. La politica, per questo anno scolastico, è stata quella di garantire la totale gratuità dell’ingresso ai

musei, delle visite guidate e dei laboratori fino ad un tetto massimo stanziato. Aspettiamo i dati consuntivi che ci diranno se questa può essere una strada da perseguire.

Parallelamente lo stesso Sistema⁵, ha avviato uno studio, ancora *in progress*, sulle iniziative didattiche sui musei di competenza, con un incontro finale degli operatori. Insomma: cenni di programmazione, progettazione concertazione!

Auspico, magari durante la terza edizione del Salone ALDO, una tavola rotonda di operatori didattici studiosi e coordinatori, che abbiano la possibilità di confrontarsi, unire le proprie richieste, creare nuovi progetti⁶.

D'altro canto è auspicabile che enti come la Regione e/o le Province istituiscano prima o poi una Commissione (vedi la Lombardia⁷) o un referente, un coordinatore per questo settore, che si occupi di formazione, promozione e ricerca e mi riferisco a indagini dei pubblici, richieste incrociate scuola-museo⁸, proposte di progetti territoriali, studi delle professionalità didattiche sul territorio. Un segno di una presenza, un sostegno alle spalle, un confronto al di là dell'attività quotidiana dei tanti operatori, penso costituirebbe una scelta importante e stimolante per chi ha deciso di dedicarsi a questa professione, con la P maiuscola.

5 Il Sistema è presieduto dall'Avv. Alfonso M. Capriolo e diretto da Giorgio Mangani. Per ulteriori informazioni si può visitare il sito web: www.sistemamuseale.provincia.ancona.it.

6 Vedi l'articolo consuntivo del Salone ALDO - II edizione, ottobre 2004, da me scritto per la Rubrica Bambini-Didattica del portale www.ExibArt.com. Il link diretto è www.exibart.com/notizia.asp?IDNotizia=10963&IDCategoria=70.

7 La Lombardia ha istituito 1998 un Gruppo di lavoro per la promozione, il coordinamento e la verifica di attività educative nell'ambito del patrimonio culturale. Tra le iniziative promosse, uno studio sul profilo professionale del Responsabile dei Servizi educativi, nati come riferimenti territoriali, presso le Soprintendenze, del Centro dei servizi educative e del territorio del Ministero BAC, anche questo del 1998 ma rimasto, ahimé, troppo spesso una carica vuota o meglio sovrapposta a precedenti funzionari già sovraccarichi. Ma sono anche interessanti gli studi sui Musei e servizi educativi in Lombardia. Informazioni su www.lombardiacultura.it e su www.beniculturali.it/sed/index.html.

8 Segnalo solo alcuni dei siti contenenti importanti studi di settore, quali: www.comune.torino.it/museiscuola; www2.regione.veneto.it/cultura/museionweb/didmus-risultati-indagine/indmus-presentazione; www.edumusei.it.

TAVOLA ROTONDA DELLE ISTITUZIONI

coordina

Mauro Compagnucci
Assessore ai Beni Culturali
Comune di Macerata

interventi di

Donato Caporalini
Assessore alla Cultura
Provincia di Macerata

Marta Paraventi
Servizio Cultura
Regione Marche

Roberto Perna
Direttore
Associazione Sistema Museale della Provincia di Macerata

Don Piero Allegrini
Referente
Associazione Musei Ecclesiastici Italiani, Sezione Marche

Valeria Rivola, Barbara Mastrocola
Pinacoteca e Museo civici di Camerino - Università di Camerino

Mauro Compagnucci
Assessore ai Beni Culturali
Comune di Macerata

Introdurrò questa tavola rotonda provando ad interpretare in maniera letterale il tema proposto ,“Poche parole ...”; un titolo che appare minaccioso, quasi a voler dire: “cercate di essere concreti e di andare subito al sodo perché la situazione necessita di risposte immediate”; in realtà però il tema richiede più di poche parole, molte di più, perché è complesso e vasto e i problemi da affrontare sono moltissimi, di ogni ordine e grado. Io mi limiterò a proporvi alcune riflessioni che ritengo utile approfondire o perlomeno segnalare all’attenzione degli addetti ai lavori. La prima riguarda le caratteristiche della provincia di Macerata, il mio intervento sarà basato su tale realtà, senza pretendere di andare ad affrontare altri temi che sono al di fuori di questa precisa collocazione geografica. Quando fu intrapreso sistematicamente il recupero dei teatri storici si scoprì che ogni paese aveva, o aveva avuto, il proprio. Questa é la nostra ricchezza, una ricchezza di beni culturali diffusa su tutto il territorio. Per i musei potremmo dire la stessa identica cosa: ogni paese ha la sua raccolta, ogni paese ha il suo museo, anche se l’utilizzazione di tale termine appare in realtà inadeguata in quanto nella maggior parte dei casi si tratta di raccolte o collezioni la cui esposizione e conservazione non corrispondono ai moderni criteri museografici, pur conservando intatto il loro valore storico e documentario. In sintesi, la situazione del territorio provinciale è tale che si può affermare che, così come questa provincia è ricchissima di teatri, essa è ricchissima anche di raccolte e di musei e, se possibile, il museo diffuso in essa è ancor più diffuso, ancor più capillare, ancor più legato in maniera visibile e forte al territorio.

La conservazione delle opere custodite nei musei è senza dubbio l’impegno istituzionale principale di tali strutture, oramai però non è più possibile ridurre la vita del museo solamente a questa funzione: vi sono necessità di fruizione delle opere custodite che stanno facendo compiere, o

dovrebbero farlo, un salto di qualità a queste istituzioni; anche se è vero che il solo compito della conservazione basterebbe e avanzerebbe già di per sé in rapporto alle risorse economiche impegnate nel settore, però la possibilità di visitare i musei con tutto quello che ne consegue in termini di dotazione di servizi didattici, servizi culturali, servizi d'accoglienza è problema attuale che dovremmo affrontare in maniera corretta. Se il museo non conserva solamente, queste sono caratteristiche che dovrà pur avere se vogliamo che la fruizione possa essere effettiva e non solo promessa. Io ho usato termini generici e anche riduttivi: ho parlato di visite, ho parlato di possibilità di fruire di queste strutture, però sarebbe bene approfondire cosa significa fruire, cosa significa visitare, cosa significa avere un museo all'altezza dei suoi compiti: in questo caso il tema da introdurre è quello che collega il museo alla scuola. Museo e scuola sono due realtà che non possono essere disgiunte perché il primo o lo intendiamo come estensione dell'aula scolastica, come uno dei luoghi dell'insegnamento e della formazione scolastica, oppure questa nuova funzione della fruizione avrebbe un significato riduttivo, avulso dalla formazione stessa degli studenti ed anche dalle attese di sviluppo economico legato ai beni culturali.

Un'altra riflessione riguarda l'ambito, o la dimensione, se non ottimale almeno adeguato per una gestione economica e per una efficace offerta museale. Per una provincia come quella di Macerata, che in una giornata può essere percorsa in lungo e largo, tale ambito non può che essere identificato con l'intero territorio provinciale. In altre parole bisognerebbe puntare su quello che ormai col linguaggio comune viene definita una rete di musei, rete di musei che seppur in maniera frammentaria già in parte si è creata spontaneamente, specialmente in funzione dell'obiettivo di diminuire alcune spese destinate all'informazione sugli orari di apertura o sul materiale esposto. Come istituzionalizzare, migliorandolo, questo processo spontaneamente iniziato? Alcuni comuni insieme alla provincia di Macerata hanno creato l'associazione dei proprietari di musei ed è stato creato il Sistema Museale Provinciale, tutte strutture che hanno dato buonissimi frutti, hanno cercato di integrare, hanno cercato di migliorare, hanno cercato di gestire nella maniera migliore le pochissime risorse, ottimizzando egregiamente quanto disponibile. Io penso che non appena sarà possibile avere i numeri dei visitatori e avere soprattutto i numeri delle ore di apertura dei musei, si potrà constatare il sicuro, tangibile e significativo miglioramento rispetto al passato. Per istituzionalizzare questa rete ritengo che non si possa far di meglio che coinvolgere le Province, dando loro questa ulteriore delega in materia d'organizzazione, promozione e sviluppo delle strutture museali. E' chiaro che poi all'interno di questa

struttura provinciale i singoli musei manterranno la propria autonomia; delegare una parte delle proprie funzioni ad una struttura superiore che possa coordinare al meglio, promuovere e sviluppare penso che sia un'idea sulla quale poter discutere; se ce ne sono di migliori sono prontissimo a sposarle, però mi sembra che la Provincia possa e debba avere un ruolo in tutto questo e i comuni dovrebbero sentirsi anch'essi partecipi perchè la loro autonomia in materia di direzione gestionale e scientifica sarà sempre garantita

Concludo con un piccolo accenno ad un altro problema che io ritengo debba essere affrontato nel migliore dei modi e riguarda la possibilità, attraverso queste strutture culturali, di creare sviluppo e posti di lavoro. Non è possibile parlare di musei senza abbinare loro il tema dell'occupazione e dello sviluppo. Occupazione che immagino non potrà essere del tipo tradizionale, sarà invece un'occupazione imprenditoriale, un'occupazione che dovrà gestire queste strutture valorizzandole attraverso iniziative ed eventi che possano attrarre anche investimenti privati. Agli enti pubblici farà capo la direzione scientifica e la titolarità dei beni conservati. L'impegno è quello di creare sviluppo ed occupazione attraverso i beni e le attività culturali; ad esempio a Macerata sono decenni che parliamo se lo Sferisterio e la stagione lirica creino sviluppo oppure creino solo spesa. A tal proposito si è dimostrato che essi creano uno sviluppo impensato nella città e nell'intorno; certo si tratta di uno sviluppo indiretto, che traslato nel sistema museale non potrà essere giudicato e contato attraverso il numero di biglietti venduti dal museo di Macerata o dal museo di Matelica.

Donato Caporalini

Assessore alla Cultura

Amministrazione Provinciale di Macerata

Inizio ringraziando gli organizzatori per questa opportunità e, per chiarezza espositiva, dividerò l'intervento in due parti: una riguardante una ricostruzione, molto parziale, dell'attività che è stata svolta in questi anni da parte della Provincia in questo settore e l'altra riguardante, in prospettiva, il bilancio critico di quanto è stato meritoriamente realizzato dall'Assessorato alla Cultura della Provincia in questi ultimi anni.

Infine vorrei aggiungere una riflessione sui temi che molto opportunamente l'assessore Compagnucci ci ha proposto in questa sede.

Sull'attività del Sistema Museale non mi dilungherò, dal momento che è previsto l'intervento di Roberto Perna che ne parlerà con maggiore competenza. Mi concentrerò in particolare sull'applicazione della L.R 75/97 e su quelle che sono le caratteristiche della nostra realtà provinciale, per completare alcune considerazioni che sono già state in parte avanzate negli interventi che mi hanno preceduto.

La L.R 75/97 è stata a mio parere una legge importante, che soffre, probabilmente non solo nel settore dei musei, di una riduzione sostanziale delle disponibilità economiche. Si tratta, naturalmente, di un elemento non di poco conto, quando si pensa alle necessità dei nostri musei, soprattutto per quanto concerne alcuni aspetti della loro attività: mi riferisco in particolare alla qualità degli investimenti, che è una sezione ancora da perfezionare, e alla gestione. Da questo punto di vista concordo sicuramente con l'assessore Compagnucci quando sottolinea che in quest'ambito dovrebbe essere posta una particolare attenzione, soprattutto per ciò che riguarda l'utilizzo delle competenze professionali, che – grazie anche alla presenza di centri universitari - veniamo formando nel nostro territorio. A costoro è necessario offrire un'opportunità di impiego, che produrrebbe naturalmente una qualificazione dell'attività dei nostri musei.

Nella gestione della L.R 75/97 mi sembra siano emersi alcuni aspetti problematici che riguardano il modo in cui gli enti proprietari dei musei hanno utilizzato questa opportunità. Non sempre c'è stata la consapevolezza di sviluppare nuove capacità progettuali che non limitassero l'intervento a richieste spesso troppo puntuali (soprattutto relative al restauro), traducendosi poi in una sorta di dispersione dei contributi in mille rivoli.

I fondi, peraltro, non sempre sono adeguati. In questo senso mi pare emerga l'esigenza - e questo è un impegno che penso di poter annunciare - di individuare criteri valutativi che promuovano una maggiore capacità progettuale e che tengano presente soprattutto la necessità di costruire soluzioni integrate, interventi utilizzati e condivisi in rete, ad esempio nelle questioni che riguardano la gestione.

Uno dei maggiori problemi che constatiamo è rappresentato proprio dall'insufficienza, quando non vera e propria carenza, di figure direttive; questa caratteristica, insieme ad altri elementi, rende in qualche modo difficile l'organizzazione di un'attività qualificata.

Da questo punto di vista bisogna ragionare nell'ottica di una ottimizzazione delle risorse esistenti, costruendo delle risposte integrate, magari anche attraverso l'individuazione sia di diversi livelli di articolazione territoriale, con la costruzione di poli e sottosistemi territoriali, sia di una classificazione dei musei per livelli di complessità.

Gli standard, che sono stati giustamente richiamati, non possono essere gli stessi per tutti i tipi di musei: a volte ci troviamo di fronte a realtà che hanno necessità gestionali strettamente legate alla tipologia di raccolta, ai reperti contenuti, etc.. Credo che si debba procedere verso un consolidamento del lavoro svolto e verso una sua articolazione, sapendo che poi il nostro territorio presenta anche alcune problematiche ineludibili, qualitative e quantitative.

Il problema qualitativo riguarda appunto l'adeguamento degli investimenti, la qualificazione del personale addetto all'attività nei musei e, talora, la frammentazione e la moltiplicazione di istituzioni di questo tipo. Esiste poi il problema inverso, che riguarda alcune zone della nostra provincia nelle quali c'è una sostanziale carenza di strutture museali. Ci sono zone nelle quali c'è una fioritura, un lascito storico, una tradizione - cui poi si aggiungono continue nuove iniziative - e ci sono invece realtà nelle quali le strutture museali sono praticamente assenti e andrebbero quindi promosse.

Ciò mi consente di ricollegarmi ad una questione brevemente accennata e che riguarda il rapporto tra museo e territorio nell'ottica indicata

dalla *Legge sul Museo Diffuso*. Mi permetto di considerare in modo più problematico il forte legame tra quello che c'è dentro e quello che c'è fuori, e cioè il fatto che tale legame è in qualche misura reso complesso dalla natura stessa dell'istituzione museale: essa mira a proporre un'identificazione con il territorio, rispetto a una realtà territoriale che invece, per sua natura, tende al mutamento, a volte caotico e disordinato.

Nell'ottica proposta nella stessa Legge, la volontà è quella di superare questa contraddizione andando verso una musealizzazione del territorio, che non vuol dire sclerotizzazione, fissazione immutabile della realtà, ma significa comprendere la realtà del paesaggio, la stratificazione storica in tutte le sue componenti, da quella appunto più aulica e tradizionalmente conosciuta dei beni monumentali, fino a quella legata alle attività umane di tipo economico, che pure contengono in sé una straordinaria qualità in termini di conoscenze, di competenze, di cultura; quindi compiere una lettura del territorio, offrire chiavi di comprensione e di conoscenza di esso, in modo che poi possa organicamente fungere da riferimento alla realtà museale. Naturalmente, se vogliamo fare un'operazione che, in una prospettiva non breve, sia in qualche modo rientrante nella Legge sul Museo Diffuso, dobbiamo far sì che questo problema sia l'anima di una politica complessiva di tutti gli enti territoriali (i Comuni, naturalmente la Provincia), affinché assumano nei loro strumenti di programmazione generale l'obiettivo di vivificare la nostra realtà nella sua straordinaria qualità culturale, ambientale, artistica, ed inserirvi la funzione specifica che i musei hanno e debbono continuare ad avere, ma non come cittadelle assediate in una realtà in continuo mutamento. Quanto diceva Don Piero è significativo: il fatto che i musei ecclesiastici sono diventati una necessità rispetto ad un mutamento della struttura sociale ed economica del territorio, per cui un fenomeno di spopolamento ha obbligato una politica di conservazione e di tutela. Questo rivela come siano stretti i legami tra il mutamento che si verifica nella cultura e nella società e quelli che poi sono i compiti cui le politiche culturali debbono assolvere. Lo stesso si può dire per quelle realtà, invece, in cui il cambiamento è andato nel segno di un maggiore dinamismo e a causa del quale c'è il rischio di una perdita dell'identità, della comprensione e della conoscenza delle caratteristiche del territorio e della qualità del territorio stesso.

Concludo con un breve cenno alle questioni centrali di questa iniziativa, quelle cioè riguardanti il rapporto tra museo e didattica. Io credo che ci sia effettivamente l'esigenza di porre la questione della progettazione in termini di valutazione di costi, come un criterio e come un'esigenza prioritaria, all'interno della quale l'attività didattica diventa una componente

organica. Con ciò voglio dire che è a partire dall'allestimento e dall'impostazione che l'attività didattica va pensata, perché non può essere, o almeno non dovrebbe essere, un elemento accessorio o aggiunto successivamente; è chiaro che per la struttura e per la storia di molti nostri musei, diventa un'integrazione, però credo che dobbiamo andare nella direzione che ho indicato, soprattutto se ragioniamo in termini di investimento sulla qualificazione delle nostre strutture museali; quindi il momento didattico va considerato elemento integrante dei programmi e dei progetti di qualificazione, sia per quanto riguarda le figure professionali, sia per quanto riguarda gli investimenti.

Oggi non abbiamo rappresentanti delle istituzioni scolastiche. Penso che la prossima volta sarebbe opportuna la presenza di una voce che esprima le esperienze professionali e culturali degli insegnanti e della scuola, poiché effettivamente c'è un problema che riguarda anche il modo in cui la scuola vede, vive, prepara e organizza l'utilizzo a fini conoscitivi di questa risorsa che sono i musei. C'è dunque una necessità che non è soltanto quella di offrire servizi didattici, percorsi, ecc., ma anche quella di stabilire un rapporto organico con la scuola, individuando nei curricoli e nei programmi la dimensione e gli strumenti di mediazione didattici necessari per utilizzare a pieno queste risorse. La questione pone anche un problema generale che non è soltanto quello riferito alla scuola, cioè alle istituzioni scolastiche in senso proprio, ma che riguarda tutti coloro che in qualche modo sono, più o meno consapevolmente, coinvolti in processi di tipo formativo. In questo senso dobbiamo cercare di andare nella direzione di un'organizzazione che rivolga l'attenzione non solo al ragazzo che vive la fase della formazione tradizionale, ma anche ad un utente diverso. Da alcuni dati del Censis relativi all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, tra l'altro, è emersa una sottovalutazione - in linea con le opinioni di altri cittadini europei - di questa esigenza di garantire a tutti l'opportunità di un apprendimento vasto, nonostante le enormi potenzialità per farlo.

Un'ultima questione, prima di chiudere, riguarda il rapporto con il turismo, sul quale credo ci sia da fare un lavoro enorme, nonostante una parte sia stata già fatta nel migliore dei modi. Qualcuno ha provato a far vibrare l'albero attraverso delle iniziative culturali, rimanendo poi nell'attesa che qualche cosa cadesse nella rete, ossia che tali iniziative avessero inciso sulla promozione della presenza turistica, senza tuttavia una vera integrazione. In questo campo bisogna andare verso una direzione nuova, cioè pensare a un'integrazione reale fra accoglienza, promozione delle tipicità gastronomiche e organizzazione culturale, quindi ragionare proprio nell'ottica di un'organizzazione integrale, affinché lo stesso turista che viene

e rimane colpito e piacevolmente sorpreso – a ragione – dall'esistenza e dalla bellezza dei nostri luoghi, non sia poi lo stesso turista ignaro delle strutture ricettive qualificate, delle offerte. Credo dunque che questo sia un problema al quale noi dovremo dedicare una grande attenzione e che potrà darci enormi soddisfazioni se sapremo affrontarlo adeguatamente.

Marta Paraventi
Servizio Cultura
Regione Marche

**Marche museo diffuso: dalla lettura dell'esistente alla
riqualificazione degli istituti e dei servizi culturali. Una scommessa
per il Sistema Museale regionale del terzo millennio**

La giornata di dibattito organizzata nel corso del secondo salone della Didattica museale di Macerata è stata una delle rare occasioni in cui gli enti preposti allo sviluppo del sistema museale del territorio hanno avuto modo di incontrarsi: a nostro avviso infatti è fondamentale creare, possibilmente anche con cadenze regolari, degli incontri proficui a livello territoriale perché è solo dal confronto e soprattutto dall'ascolto dei problemi di carattere gestionale, promozionale o altro, che un ente come la Regione, che ha compiti di programmazione e di indirizzo, possa valutare le misure migliori per incidere nel reale sviluppo del territorio. L'analisi e la lettura dell'esistente costituiscono quindi la base di partenza per ogni azione politica e amministrativa che voglia raggiungere dei risultati: parallelamente agli investimenti regionali (fondi europei) e provinciali (L. R. 75/97), la Regione Marche ha pertanto avviato una nuova politica nei confronti di circa trecentoquarantacinque strutture museali diffuse nel territorio, articolata secondo assi strategici collegati l'uno all'altro con lo scopo di arrivare a un documento regionale condiviso con gli enti locali sugli standard di qualità per i musei.

Già lo scorso anno era emersa l'esigenza di effettuare una nuova lettura della presenza dei musei nelle Marche¹, fatto assolutamente non

¹ Le strutture museali delle Marche sono consultabili sul sito www.museionline.com/museimarche con una scheda breve anagrafica per la divulgazione al grande pubblico. Solo nel 2004 sono stati inseriti 30 musei; nel 2005, 3. Gli aggiornamenti sono a cura degli stessi musei tramite comunicazione alla redazione del sito presso il Servizio Cultura o tramite contatti a cura dello stesso Servizio. Non tutte le strutture elencate nel recente censimento pubblicato in occasione del Piano di Settore

scontato: recentemente, ad esempio, solo da un censimento a tappeto realizzato nel territorio della regione Lombardia, è stato possibile constatare come le strutture esistenti sul territorio fossero decine in più di quelle che si pensava. A maggior ragione il censimento era un'esigenza impellente per la nostra regione: nel precedente *Piano di settore* (1999-2002), figurava un certo numero di musei e da una recente analisi di cosa sia successo nel corso di questi anni sono emerse delle novità molto significative che dimostrano una vivacità incredibile nel territorio regionale, sia per quello che riguarda nuovi musei, sia per lo sviluppo di nuove reti e dei finanziamenti a livello provinciale, con i finanziamenti della L.R. 75/97, o a livello più alto con i Fondi Europei. Nella provincia di Ancona il precedente *Piano di settore* aveva censito cinquantasette musei di cui quarantadue comunali, uno provinciale, due di proprietà privata, nove ecclesiastici, tre di proprietà statale; in provincia di Pesaro-Urbino risultavano cinquantadue musei, di cui quaranta di proprietà comunale (è un dato costante che la maggior parte siano di proprietà comunale e anche i nuovi che aprono lo sono in stragrande maggioranza); nella provincia di Macerata ne furono censiti cinquantaquattro; nella provincia di Ascoli Piceno su cinquantaquattro censiti, quarantasei erano di proprietà comunale. Da un totale di più di duecento musei nel precedente *Piano di settore* siamo arrivati a monitorare la cifra parziale di circa trecentoquarantacinque strutture censite nell'ultimo documento regionale pubblicato in occasione della promulgazione del *Piano di Settore Cultura* lo scorso dicembre 2004². Dal documento si evince che:

- in Provincia di Ancona risultano: n. 43 strutture museali di proprietà comunale, ivi comprese quelle di proprietà comunale che ospitano opere di proprietà statale (vedi i musei archeologici); n. 3 musei statali; n. 1 museo di proprietà provinciale; n. 4 musei di proprietà privata; n. 16

(dicembre 2004) sono schedate nel sito suddetto perché in attesa della necessaria verifica dei requisiti minimi per raggiungere lo status di museo, raccolta o altro. Nel settembre 2004 il Servizio Cultura ha pubblicato la Guida breve ai musei delle Marche (sedici pagine) tratta dai dati pubblicati sul sito www.museionline.com/museimarche.

² Da questo censimento, consultabile nella pagina del portale della cultura www.cultura.marche.it Sistema regionale dei beni culturali / Sistema museale regionale / I musei delle Marche / I musei della regione Marche, corredato anche di dati relativi alle reti e sistemi museali esistenti, è necessario partire per la riqualificazione degli istituti e per la valutazione del raggiungimento degli standard di qualità di museo, raccolta o altro: il Servizio Cultura ha predisposto per questo sia una scheda di autovalutazione che una Scheda Museo Marche, prototipo informatico di una scheda che consenta il monitoraggio delle strutture museali (gestione, attività, strutture), come base di partenza per la creazione di un Osservatorio regionale dei Musei delle Marche sulla base degli otto standard di qualità. La scheda è stata sperimentata presso il museo di Osimo (2003/ 2004).

- strutture museali di proprietà ecclesiastica; n. 3 musei in corso di progettazione o allestimento³. Totale: n. 67 strutture museali.
- In Provincia di Ascoli Piceno risultano: n. 49 strutture museali di proprietà comunale, ivi comprese quelle di proprietà comunale che ospitano opere di proprietà statale (vedi i musei archeologici); n. 1 museo statale; n. 1 museo di proprietà provinciale; n. 8 musei di proprietà privata; n. 16 strutture museali di proprietà ecclesiastica; n. 3 musei in corso di progettazione o allestimento. Totale: n. 75 strutture museali.
 - In Provincia di Macerata risultano: n. 52 strutture museali di proprietà comunale, ivi comprese quelle di proprietà comunale che ospitano opere di proprietà statale (vedi i musei archeologici); n. 2 musei statali; n. 14 strutture di proprietà privata; n. 27 strutture museali di proprietà ecclesiastica; n. 2 musei di proprietà universitaria. Totale: n. 97 strutture museali.
 - In Provincia di Pesaro Urbino risultano: n. 57 strutture museali di proprietà comunale, ivi comprese quelle di proprietà comunale che ospitano opere di proprietà statale (vedi i musei archeologici); n. 3 musei statali; n. 1 struttura di proprietà provinciale; n. 14⁴ musei di proprietà privata; n. 27 strutture museali di proprietà ecclesiastica; n. 4 musei di proprietà universitaria; n. 1 museo in corso di progettazione o allestimento. Totale: n. 106 strutture museali.

Il totale delle strutture museali, ovvero di musei, raccolte, collezioni permanenti di varia proprietà in attesa di classificazione, nelle Marche risultano essere circa n. 345.

La lettura dell'esistente, se da un lato evidenzia una grande vivacità del settore, in particolare in riferimento al riallestimento delle strutture grazie ai fondi europei, dall'altro pone come primaria l'emergenza della gestione degli stessi istituti e servizi culturali, che è l'altra faccia della medaglia della fondazione e apertura di ogni nuovo museo e di ogni museo già aperto: in molti casi infatti le reti che hanno permesso il reperimento dei fondi europei, sono reti puramente formali cui non corrisponde la necessaria indagine con tanto di analisi dei costi, spese etc., preliminare all'avvio di qualsiasi ipotesi di gestione organica. D'altro canto, sulla scia dell'emanazione della Legge del Museo Diffuso, quella che tutti conoscono come la L.R. 6/98, che è una legge di principi, di indirizzi e che fu

³ Nel frattempo la Pinacoteca francescana di arte sacra da "museo in corso di allestimento" è diventato un museo aperto.

⁴ Nel frattempo è stata inaugurata la Raccolta della Fondazione Cassa di Risparmio di Pesaro.

rivoluzionaria a livello regionale perché diede una spinta molto forte verso l'aggregazione di musei in reti e sistemi⁵, molto più variegata e anche abbastanza intricata risulta invece la situazione delle reti museali che nascono a livello territoriale con scopi di carattere gestionale. Da una miriade di reti territoriali nati con la L.R. 6/98, in gran parte sorte senza l'analisi cui facevo prima riferimento, oggi nelle Marche assistiamo a un primo segnale di cedimento di questo modello proprio perché non supportato dallo slancio propulsivo iniziale della legge sul *museo diffuso*, da piani organici di gestione integrata e di marketing, da personale specializzato che non è sempre presente, da una proposta di valorizzazione coordinata delle strutture e del *museo diffuso* in generale, inteso come integrazione tra loro dei beni culturali. Principi, questi, seguiti da alcune delle reti attive nella regione, sia territoriali che su base comunale, ma che necessitano oggi più che mai di una condivisione generalizzata da parte di tutte le strutture, indipendentemente dalla proprietà.

Nella consapevolezza che il compito primario dei musei è quello di conservare per le future generazioni le opere e di farle fruire alle varie fasce di utenza con un'ottica educativa, con forte spirito democratico e per la crescita culturale collettiva che rispetti in ogni suo passaggio il valore scientifico dell'opera stessa, ora tuttavia, alla luce di quanto detto, è necessario che il sistema museale nel suo complesso compia un passo in avanti e punti sulla qualità come biglietto da visita per il pubblico del terzo millennio: tutti i singoli componenti che ne fanno parte - o che scelgano di farne parte - si devono assumere la responsabilità di voler raggiungere, se non lo hanno già fatto, degli standard minimi di gestione e valorizzazione del patrimonio e concorrere alla promozione generale, reciproca e coordinata del sistema in un'ottica propulsiva e costruttiva dove la crescita di ognuno è la crescita di tutti. La Regione Marche sta lavorando al regolamento regionale per i musei, che consiste in una condivisione di progetti di crescita da parte del singolo Ente o di più Enti, coordinati dai sistemi o dalle reti per raggiungere degli standard minimi. Una volontà, questa, che cammina parallela con l'esigenza di disciplinare le misure di finanziamento in maniera organica e di iniziare a misurare i risultati ottenuti per poter, in prospettiva, indirizzare ancora meglio il finanziamento. Il compito del museo, l'altra faccia della medaglia, è proprio quello di aprirsi al pubblico, di comunicare con l'esterno, con la scuola, le varie forme di

⁵ Sono nati nelle Marche due sistemi museali provinciali, il primo è stato quello della provincia di Ancona e il secondo quello della provincia di Macerata. Nel portale della cultura è presente una mappatura delle reti esistenti nelle Marche aggiornato al 2004, cfr. Sistema regionale dei beni culturali / Sistema museale regionale / I musei delle Marche / Sistemi e reti nel territorio .

turismo culturale, il mondo della terza età, gli adulti: e un buon museo o una rete di musei, che hanno a cuore una corretta funzionalità della struttura, dovrebbero sempre far precedere ogni attività da un'analisi gestionale dei costi, delle spese e dei ricavi certi e previsti, e da un'analisi delle possibilità di essere presenti sul territorio e coinvolgerne il più possibile gli attori, perché il museo è il territorio, è la storia di quel territorio (a maggior ragione in un territorio come il nostro dove il museo è veramente uno scrigno della nostra storia e della nostra cultura), è un patrimonio e, nonostante la ricerca abbastanza affannosa di confronti con dei modelli esteri che possono andare bene per l'ottica gestionale, il legame stretto tra quello che c'è dentro e quello che c'è fuori al museo per noi è l'aspetto fondamentale su cui puntare lo sviluppo.

Grazie alla presenza del nuovo portale della cultura e allo strumento basilare delle newsletter, la comunità culturale regionale ora è al corrente di quello che succede in tutto il territorio, dall'alta valle del Metauro alla bassa valle del Chienti, e ciò è importantissimo per la circolazione delle idee e dei materiali⁶. Dall'analisi della presenza del personale nei musei delle Marche⁷, preceduta dai dati allarmanti emersi dalla lettura critica dei dati dell'ultima indagine ISTAT⁸, abbiamo dato vita al progetto di formazione di personale

6 Vedi la sezione News della sezione Sistema museale regionale e la sezione Sistema regionale dei beni culturali / Sistema museale regionale / Marche museo diffuso: comunicazione e promozione.

7 Il Dossier I musei degli enti locali delle Marche verso gli standard di qualità – Primo rapporto sullo stato del personale e della gestione dei musei degli enti locali delle Marche (prot. 10/6/02), da cui è emerso che nella maggior parte dei musei degli enti locali la presenza del personale non è adeguata alle strutture, tranne in rari casi, né in sintonia con i più recenti documenti nazionali sugli standard di qualità e di gestione dei musei, ha generato l'esigenza di formare in maniera mirata personale qualificato e ha avviato il progetto pluriennale "I musei degli enti locali verso gli standard di qualità" suddiviso in varie fasi: avvio processo di miglioramento nel settore, con partecipazione del personale della Regione Marche al corso a numero chiuso Musei: Standard e Modelli di gestione per la qualità organizzato dall'Istituto per i Beni Culturali della Regione Emilia Romagna; elaborazione del progetto scientifico e del bando di selezione del primo corso di alta formazione di personale qualificato per i musei degli enti locali delle Marche promosso dalla Regione Marche tramite i fondi F.S.E.; progetto e corso riqualificazione operatori civici museali (e bibliotecari) in pianta organica negli enti locali delle Marche (2004/2005) coordinato da Marina Massa in collaborazione con la scrivente per il settore musei e Flavia Emanuelli per il settore biblioteche; indagine conoscitiva sui servizi educativi nei musei delle Marche (pubblicata su www.cultura.marche.it: Sistema regionale dei beni culturali / Sistema museale regionale / Standard di qualità dei musei / Didattica museale e ora in A. Trasatti, *La didattica museale nelle Marche* in ALDO. Attività, Laboratori, Didattica, Orientamenti – Atti del primo salone della didattica museale, Macerata, 17-19 settembre 2003, Macerata 2004, pp. 117-167); indagine sulla comunicazione museale multimediale, sulla presenza di siti web e pagine strutturate web dei musei delle Marche on line su www.cultura.marche.it: Sistema regionale dei beni culturali / Sistema museale regionale / Standard di qualità dei musei / Documenti, ricerche, materiali / Documenti; realizzazione della sezione specifica Sistema museale regionale nel sito www.cultura.marche.it comprensiva dei documenti, delle notizie e delle indagini e attività dei musei delle Marche.

8 Lettura critica in collaborazione con il SIS - Servizio Informatico Statistico regionale dei dati emersi dall'indagine ISTAT 2001 sui musei delle Marche (documento presente su www.cultura.marche.it:

specialistico dei musei⁹, ovvero di tecnici storici dell'arte, archeologi e comunicatori, per rinvigorire e soprattutto per far capire all'Ente Locale quanto sia importante dotarsi di personale specialistico che sappia far funzionare i musei. La distribuzione dei candidati nel territorio, le cui borse di studio termineranno a fine 2005 con la consegna dell'attestato di qualificazione, è stata organizzata in collaborazione con le Province e con gli enti locali sulla base di un documento organico realizzato dal Servizio Cultura di articolazione del territorio regionale in sistemi territoriali, in prospettiva della codificazione degli stessi in forma di distretti culturali¹⁰. Ad esempio borsiste sono state inserite nella Comunità Montana di Novafeltria, Macerata Feltria e Urbania per agevolare e rendere operativi i finanziamenti ricevuti dalla Regione Marche per realizzare una rete museale con l'ente suddetto come capofila; un borsista archeologo specializzato in Preistoria è stato inserito presso il Parco regionale Gola della Rossa – Frasassi, impegnato nella realizzazione di un circuito territoriale e museale basato sul tematismo della Protostoria e dell'archeologia; in città di primaria importanza come Jesi, Fabriano, Gradara sono stati inseriti borsisti del profilo dei comunicatori¹¹. Il lavoro svolto dalla Regione Marche in questo settore¹², sulla scia degli indirizzi sia del documento ministeriale sugli

Sistema regionale dei beni culturali / Sistema museale regionale / Standard di qualità dei musei / Documenti, ricerche, materiali / Documenti presentata in occasione della settimana della cultura 2002, il 18 aprile, presso il Museo Archeologico Nazionale delle Marche. Successivamente la lettura è stata integrata e articolata in base agli otto standard museali (pubblicata su www.cultura.marche.it e ora in M. Paraventi, *Marche museo diffuso. Dallo spettacolo dell'arte all'attuazione del sistema museale marchigiano nel segno della qualità* in ALDO. *Attività, Laboratori, Didattica, Orientamenti – Atti del primo salone della didattica museale*, Macerata, 17-19 settembre 2003, Macerata 2004, pp. 105-115.

9 Si tratta del progetto scientifico e del bando di selezione del primo corso di alta formazione di personale qualificato per i musei degli enti locali delle Marche promosso dalla Regione Marche tramite i fondi F.S.E., articolato in ore teoriche (n. 430) e borse lavoro (work experiences) per n. 38 candidati storici dell'arte, archeologi e esperti di comunicazione culturale presso gli enti locali (BUR n. 18 del 6 marzo 2003). Attualmente (settembre 2005) sono in corso le borse di studio dei candidati presso gli enti locali delle Marche; per una lettura completa del progetto cfr. la pagina del portale della cultura: *Sistema regionale dei beni culturali / Sistema museale regionale / Standard di qualità dei musei / Formazione del personale dei musei*.

10 Si tratta del dossier citato nella nota 7.

11 L'elenco completo dei borsisti, dei luoghi di inserimento e dei progetti è pubblicato su www.cultura.marche.it, cfr. *Sistema regionale dei beni culturali / Sistema museale regionale / Standard di qualità dei musei / Formazione del personale dei musei*. Borsisti dei vari profili sono stati inseriti anche nei Sistemi museali della Provincia di Ancona e della Provincia di Macerata.

12 Cfr. anche i contributi: M. Paraventi, *Cultura, qualità e occupazione* in "Antiqua", rivista dell'Archeoclub Italia, speciale Marche, 2/2003, pp. 26-29 (uscito nel 2004); M. Paraventi, *Marche museo diffuso. Il sistema museale marchigiano nel segno degli standard di qualità: i progetti per il personale dei musei*, in "Notizie da Palazzo Albani", XXXII, 2003, pp. 205-208. E' in corso di stampa un contributo in merito nel volume curato da A. Maresca, *Campagna per l'Ufficio studi del Ministero per i Beni e le Attività culturali*.

standard di qualità del 2001 che degli indirizzi dell'ICOM, di cui il Servizio Cultura è diventato socio nel 2004, hanno riscosso l'approvazione della Corte dei Conti delle Marche – Sezione regionale di controllo, che in occasione della *Relazione sulla gestione dei musei civici delle Marche*¹³ ha apprezzato la lettura e l'impostazione operativa basata sulla suddetta distrettuazione del territorio ai fini del raggiungimento di una razionalizzazione sia delle risorse sia del personale. Queste azioni tecniche sono e saranno accompagnate da diverse azioni promozionali da parte del Servizio Cultura tra cui la pubblicazione della guida dei musei delle Marche con relativa cartoguida, prevista per la primavera 2006, dove saranno coinvolti tutti i musei regionali e il proseguimento della sperimentazione di visite virtuali nei musei delle Marche con il Servizio Informatica della Regione, realizzata finora nei musei civici dei capoluoghi di Provincia delle Marche, on line con l'indirizzo <http://vicino.regione.marche.it/visitevirtuali/index.aspx> sul sito regionale www.cultura.marche.it.

Questa è la scommessa su cui puntare per il patrimonio culturale e i musei delle Marche del terzo millennio: un unico grande sistema che dialoghi al suo interno e si ponga in relazione con gli altri sistemi del territorio nel segno della qualità intesa come percorso di crescita condivisa.

13 Vedi la documentazione su www.cultura.marche.it: Sistema regionale dei beni culturali / Sistema museale regionale / Standard di qualità dei musei / Documenti, ricerche, materiali / Documenti.

Don Piero Allegrini

Referente

Associazione Musei Ecclesiastici Italiani (AMEI) – sez. Marche

Anche io devo ringraziare per questo invito e cercherò di essere sintetico nel mio intervento, anche se ci sarebbero tante cose da dire riguardo ai musei ecclesiastici perché “purtroppo” ne abbiamo tanti e ne stanno sorgendo anche altri.

Dico “purtroppo” perché i musei ecclesiastici sono sorti per un’esigenza, ovvero la necessità di salvaguardare un ricchissimo patrimonio ecclesiastico presente nei diversi luoghi di culto e che non era più possibile proteggere in quanto oggetto di vera e propria razzia. Tante piccole chiese isolate nei paesi di montagna oppure dell’entroterra, paesi abbandonati, chiese non più officiate sono stati defraudati di opere anche importanti e allora i musei ecclesiastici sono diventati un’esigenza per conservare e valorizzare quanto la cultura, la fede e la tradizione ci hanno tramandato.

Una nota pastorale della CEI per quanto riguarda i beni culturali dice proprio che: *“le opere d’arte devono restare possibilmente nei luoghi di culto per conservare alle chiese, agli oratori e a monasteri e conventi l’aspetto della fisionomia originaria dei luoghi destinati agli esercizi di pietà; se la conservazione nei luoghi di origine non è possibile perché le opere non hanno più funzione di culto, o se è gravemente rischiosa, si istituiscano musei diocesani o interdiocesani o almeno raccolte ordinate e sale di esposizione”*.

Di questi musei nelle Marche ne abbiamo tanti, e nella Provincia di Macerata moltissimi: sono trentadue i musei ecclesiastici e ne sono stati aperti altri recentemente; molte di queste raccolte che noi abbiamo sono a disposizione dei visitatori ma devono essere maggiormente valorizzate e inserite nella storia del territorio. Non si può custodire in un museo un’opera che ha fatto parte fino a un dato giorno di una chiesa e che è stata oggetto della venerazione dei fedeli: quell’opera deve continuare, in un certo senso, la sua funzione non distaccata dalla storia - sia civica sia religiosa - del territorio stesso altrimenti, in quel museo, è morta.

Appare quindi necessario che i nostri musei ecclesiastici debbano essere maggiormente visitati e, di conseguenza, ben presentati. Abbiamo bisogno di guide capaci di illustrare l'opera nel suo aspetto artistico ma non esclusivamente, perché quell'opera ha in sé una storia di fede e di tradizione religiosa; il personale di guida di un museo ecclesiastico deve anche saper inquadrare l'opera nel contesto religioso del territorio o del luogo dove si trovava e la funzione per cui era stata creata. Pertanto uno dei nostri problemi è proprio quello del personale qualificato. Diverse cooperative incaricate di gestire i nostri musei stanno lavorando in questo senso, preparando il personale alla comprensione e all'uso della terminologia ecclesiastica, sulle tradizioni, sulla fede, sui valori religiosi in genere e di quel dato territorio in particolare.

Ci troviamo anche di fronte a un altro problema: i musei ecclesiastici sono tanti e non tutti riescono ad essere funzionali e fruibili con una certa continuità perché manca il personale, perché ci sono problemi di sicurezza e per problemi di carattere finanziario. Sarebbe dunque un suicidio voler rimanere isolati, voler "fare tutto da soli", sia come musei ecclesiastici sia come musei locali civici: c'è bisogno di entrare in un circuito e quindi ciò che si sta costruendo anche qui nella Provincia di Macerata, con il Sistema Museale, mi pare sia lodevole, non tanto sotto il profilo finanziario - che non è poi molto consistente - quanto sotto quello della valorizzazione.

Bisogna scrollarsi di dosso un po' di quel campanilismo che finora è stato radicato nei nostri piccoli centri e dar vita a percorsi veramente interessanti, unendo i musei ecclesiastici e civici con tutti gli altri beni in un circuito che naturalmente diventa importante per il visitatore, che non viene soltanto al museo e se ne va, ma vuole fruire di tutto il territorio con più tempo. Per esperienza posso ancora affermare che i nostri beni non sono valorizzati abbastanza ed i beni ecclesiastici, in particolar modo, non sono conosciuti come meriterebbero.

Roberto Perna

direttore

Associazione Sistema Museale Provincia di Macerata

Nuovi Musei e prospettive per la gestione

Obiettivo di questo contributo è quello di arricchire il dibattito con alcune considerazioni desumibili anche da una analisi redatta dall'Associazione Sistema Museale della provincia di Macerata, da poco terminata ed in corso di elaborazione finale e pubblicazione, sullo stato dei Musei della provincia di Macerata, che si poneva l'obiettivo di valutare l'attività delle sedi espositive diffuse sul territorio nell'ottica di un confronto con quanto definito dal Documento sugli standard museali¹, pur nella consapevolezza della impossibilità di una pedissequa applicazione degli stessi al complesso quadro provinciale.

Come prevedibile il primo dato emerso è però connesso al progressivo, incessante, ed apparentemente incontenibile, aumento del numero dei Musei presenti nella Provincia stessa, dato valutato sulla base dei censimenti già realizzati dalla stessa Associazione Museale e parzialmente pubblicati².

Il fenomeno, già evidente negli anni '70, non è tipicamente maceratese o marchigiano, ma già nel 1994 a Parigi si svolse un seminario dal significativo titolo "Les Musées comme les lapins", nell'ambito del quale, prendendo atto del proliferare dei Musei in Europa, tale processo fu valutato unanimemente con grande imbarazzo e preoccupazione, quale fenomeno culturalmente pericoloso.

E' infatti evidente che una generazione che, molto spesso non preoccupandosi anche della gestione di quelli già esistenti, apre nuovi Musei, lascia tale compito complessivamente aggravato alle generazioni future.

1 Atto di indirizzo sui criteri tecnico-scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei Musei. Art. 150, comma 6, D.L. n. 112/1998.

2 Perna, 2004, pp. 51-4.

Il fenomeno inoltre avviene, in particolar modo negli ultimi anni, in una fase in cui si assiste ad una contrazione dei fondi pubblici destinati complessivamente alla cultura che da un lato si ripercuote direttamente sui fondi utilizzabili anche per l'applicazione dei livelli minimi di base per i servizi e la comunicazione³, e che dall'altro, paradossalmente, ha stimolato un cambiamento di prospettive nelle politiche culturali degli Enti e soggetti proprietari o gestori di Musei. Quest'ultimi tendono infatti sempre meno ad occuparsi della continua e poco visibile missione "di renderne possibile la fruizione a scopo educativo" (dei Musei) e molto spesso a sopperire a tali carenze strutturali proponendo costose attività collaterali, quali ad esempio le esposizioni temporanee, che pur consentendo di ottenere visibilità e promozione⁴, evidentemente con maggior difficoltà consentono di decantare sul territorio i risultati in termini di Sicurezza, Gestione delle collezioni, Rapporti con il territorio⁵, rischiando di sottrarre risorse ed energie alla cura delle collezioni⁶.

Fenomeno parallelo, di livello evidentemente sovraprovinciale, è inoltre quello che vede la concentrazione di sempre maggiori risorse nei luoghi più famosi, nelle grandi città d'arte che danno un più immediato ritorno di immagine in Italia e all'estero, rinunciando alla necessità di rafforzare - dando loro una precisa identità e funzione - i presidi e i Beni sparsi sul territorio, risorsa unica, esclusiva e caratterizzante delle Marche, oltre che obiettivo specifico e prioritario evidenziato dal Documento sugli standard⁷.

Se la continua apertura di sedi espositive dipende, credo, anche da un forse troppo elementare ragionamento che lega ad un progressivo aumento quantitativo dell'offerta la possibilità di intercettare l'aumento di flussi turistici, che negli ultimi 20-30 anni è stato evidenziato in tutta Europa

3 Ambito VII - Atto di indirizzo sui criteri tecnico-scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei Musei.

4 Oltre che, evidentemente, porre l'attenzione di studiosi e pubblico su determinati temi e, se la Mostra è ben organizzata, di fare restauri e un buon catalogo.

5 Ambiti V, VI e VIII.

6 E' l'ormai acquisito valore d'uso dei Beni culturali, che obbliga invece a porre sempre maggior attenzione alla fruizione ed all'utenza: Montella, 2003, p. 256. Si veda a tal proposito l'Art. 2.9 «Presentazioni, esposizioni e altre manifestazioni», del Codice deontologico dell'ICOM: "Primo dovere del museo è conservare le collezioni per il futuro e utilizzarle per la crescita e la divulgazione del sapere attraverso la ricerca, l'attività educativa, le esposizioni permanenti e temporanee, nonché altre manifestazioni. Tali attività devono essere conformi alla politica e alle finalità educative stabilite dal museo e non devono compromettere né la qualità, né la cura delle collezioni. Va anche rilevato che raramente le Mostre che sono proliferate in tutto il territorio si sono trasformate in un business o almeno si sono autofinanziate, costringendo invece sistematicamente l'Ente pubblico a coprire il gap tra spese sostenute e incassi": Dall'Orso, 2004, pp. 163-4.

7 Per una analisi generale su tale problema si veda: Città, 2004.

- legato più recentemente anche all'apertura del turismo che viene dai mercati dell'est - essa può forse essere riferita anche a positivi processi di affermazione di valori specifici e fortemente autoidentificativi.

Sembra infatti complessivamente emergere la necessità delle singole comunità di rappresentare la propria identità locale, tendenza particolarmente positiva in un momento in cui invece i mass media puntano alla massificazione, e all'uniformità dei comportamenti⁸.

E' dunque anche da questo non sempre tranquillizzante quadro, fatto di ombre, ma anche di luci, che deve partire chiunque voglia avviare un programma di organizzazione della risorsa museale nel nostro territorio, ma qualunque processo che si ponga tale obiettivo non può che fondarsi sulla definizione di un concetto di Museo che, superando anche nei fatti (e non solo nella teoria museologica), la paratattica esposizione di oggetti più o meno preziosi o interessanti, dia conto della necessità che i Beni culturali, e dunque i Musei, proprio nel sistema territoriale⁹, trovino riferimenti capaci di ricondurre ad unitarietà la frammentazione delle singole sedi, spingendo, non tanto ad aprire nuove sedi, ma a far funzionare quelle storiche esistenti.

Il concetto di Museo del resto, grazie soprattutto alle esperienze anglosassoni, negli ultimi anni si è decisamente modificato e non si può prescindere da tali novità se vogliamo creare un Sistema efficiente e soprattutto efficace.

La domanda di Beni culturali oggi è infatti molto più articolata e all'istituzione museale si chiedono molte più cose di quante le nostre sedi espositive ne offrano, quali la ricerca, la didattica, la tutela e quant'altro è stato invece coerentemente ben articolato nell'Atto di indirizzo sui criteri tecnico-scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei Musei. Il Museo non può quindi non essere concepito che come servizio pubblico¹⁰, con il compito, non solo di conservare, ma soprattutto di rappresentare l'identità di una comunità, l'immagine che la comunità ha di sé, l'immagine che la comunità vuole far percepire anche ai turisti.

8 Sul rapporto tra comunità, musei e identità si veda: Karp, Mullen Kremer, Lavine, 1995. E' in quest'ottica che va visto anche il progressivo aumento dei fondi destinati dagli Enti locali alla cultura, parallelo invece alla diminuzione di quelli statali: Dall'Orso, 2002, p. 119.

9 Un interessante approfondimento sull'argomento, ricco di riferimenti bibliografici è in: Montella, 2003, pp. 257-61.

10 Come definito nell'introduzione del Codice deontologico ICOM: "La presente sezione presuppone che l'istituzione sia un museo che fornisce un servizio pubblico, secondo quanto definito nello Statuto dell'ICOM. I seguenti paragrafi si applicano anche qualora l'istituzione non sia un museo, ma fornisca servizi ai musei". Inoltre l'Art. 5.1 dello stesso codice recita: "Il professionista museale deve basarsi su due principi essenziali. Il primo è che i musei svolgono un servizio di pubblica rilevanza, il cui valore per la comunità è direttamente proporzionato alla qualità dei servizi resi".

E' per tale motivo che nell'ambito degli studi museologici è stato introdotto il concetto di museo quale "a package of qualities" insieme di qualità che manifestano la missione del Museo in funzione della domanda, distinguendo, nell'ambito delle virtù pubbliche di un Museo, quelle soggettive da quelle oggettive.

Se definire le virtù oggettive, quali il numero di bagni, la possibilità di accesso ai disabili, la qualità delle vetrine, ecc. è relativamente semplice, aiutandoci in questo proprio i documenti sugli standard¹¹, definire quelle soggettive è certamente più complesso. Si tratta infatti di dare un senso alla parola "qualità del servizio" definendo cosa, ogni Museo, intende per "qualità" e cosa per "servizio", anche a partire dalle domande, dai bisogni e dalle richieste del pubblico, non nell'ottica de "il cliente ha sempre ragione", ma in funzione della definizione delle strategie e delle finalità culturali dell'istituzione museale, attivando un processo che potremo definire virtuoso¹². Il Museo deve sempre interrogarsi sul proprio essere e sul proprio divenire in relazione alla società della quale è espressione. Altrimenti, come rilevato da Andrea Carandini "visitare il Museo per così come è allestito è diseducativo".

Una prima analisi dei dati desumibili dall'analisi in corso di elaborazione finale ci permette quindi di esprimere alcune considerazioni proprio su tali aspetti.

Nessun Museo, fra quelli analizzati, ha dichiarato in maniera ufficiale una missione o comunque un obiettivo scientifico specifico sulla base del quale proporre il suo progetto di gestione. Tale carenza è tanto più grave in quanto i Musei fanno sempre parte della categoria degli istituti detti meritori¹³, per i quali l'intervento pubblico è imprescindibile; proprio questo, credo, li obbligherebbe invece a rendere pubblica la propria missione, la "finalità culturale" dei propri servizi.

Il senso del loro essere servizio pubblico deve essere pensato seguendo evidentemente percorsi in parte diversi da quelli tracciati dalle

11 Verso tale prospettiva va proprio l'analisi dell'Associazione Museale in corso di elaborazione. Per affrontare il problema secondo tale logica di lavoro risulta fondamentale infatti avere dei criteri certi "misurabili" di adesione agli standard (così come fatto ad esempio per il rapporto Anderson sui servizi educativi in Gran Bretagna), anche al fine di programmare la attività funzionali al miglioramento e verificare eventualmente i progressi.

12 Come recita l'Art 2.7, Funzione educativa e ruolo del museo nella comunità, del Codice deontologico ICOM: "Il pubblico deve avere l'opportunità di collaborare con il museo per sostenerne le finalità e le attività. L'interazione con la comunità che costituisce il pubblico di un museo è parte integrante della missione educativa del museo stesso, e a tale scopo può rendersi necessaria l'assunzione di apposito personale. E' proprio il concetto stesso sopra richiamato di bene di merito (merit wants), che implica un rapporto stretto con la sovranità del consumatore": Musgrave, 1959, p. 13.

13 In proposito si veda: Montella, 2003, pp. 59-65.

altre esperienze europee, poiché diversa è la loro storia e la loro ragion d'essere, ma certo rimane l'obbligo di "governare" la trasformazione che altrimenti potrebbe comportare pericolose disfunzioni, fatte di sovrapposizioni di progetti, scarsa chiarezza nel rapporto con il territorio e con gli Enti che lo gestiscono, di sprechi di denaro, di promozione inefficace e non diffusa, ecc.

Tenendo conto di quanto precedentemente rilevato credo che, proprio per caratteristiche del nostro Sistema museale, uno dei suoi compiti fondamentali dovrà essere quello di presidio sul territorio, ruolo che si dovrà ampliare fino a far divenire le attuali sedi espositive centri nevralgici del rapporto fra cittadini e storia locale, come ben evidenziato nell'Ambito VIII del Documento sugli standard.

Il censimento ha confermato, se ve ne fosse bisogno, che i Musei non solo sono in gran parte di proprietà comunale, ma sono anche generalmente sotto il diretto controllo delle diverse e transeunti Amministrazioni, alle quali risultano legati anche in funzione della definizione ed attuazione di progetti e programmi.

Se il Museo vuole svolgere un ruolo significativo sul territorio è invece necessario che essi acquisiscano una propria autonomia, in termini di bilancio e di politica culturale, certamente una autonomia basata anche su un contratto con il pubblico proprietario, ma che consenta nello stesso tempo di realizzare scelte che, superando le logiche più strettamente politiche (troppo spesso assistiamo all'affrettata apertura di Musei prima di scadenze elettorali, Musei che poi vengono immediatamente chiusi per problemi gestionali o di altra natura), possa tener conto del rapporto con il pubblico fruitore.

Va infine significativamente notata la quasi totale assenza, tranne alcune meritorie eccezioni, di strumenti funzionali alla verifica del livello di soddisfazione del pubblico, che possano aiutare coloro che si occupano del Museo a meglio definire obiettivi e strategie delle loro attività.

Sembra in molti casi che la cosa importante sia far entrare le persone, mentre non sembra rilevante in quale misura la visita incida sul visitatore o sia piacevole, utile o produca un cambiamento nel visitatore stesso. Il problema fondamentale di un servizio pubblico è invece il soddisfacimento dell'esigenza pubblica. Anche le attività didattiche proposte nell'ambito delle sedi espositive molto spesso sono "imposte" dall'alto: il museo organizza la sua proposta e la pubblicizza alla scuola, la quale decide se aderire o meno. E' anche grazie ad ALDO che abbiamo invece capito che l'attività didattica svolta in un Museo richiede l'attivazione di processi più complessi. Essa è il frutto di un continuo rapporto tra i docenti e gli

operatori museali, deve essere preparata e gestita; non si tratta di organizzare un giornata di visita al museo alla quale associare un piccolo gioco, ma di programmare un processo di crescita che ha alla sua base un rapporto tra chi segue i ragazzi nella scuola durante tutto l'anno scolastico e gli operatori museali¹⁴.

Così come fatto dal Museum and Galleries Commission, che ha promosso il “Registration Scheme”, bisogna infine prevedere che l'applicazione di standard minimi, anche desumibili da quelli “ministeriali”, sia legata alla verifica dell'effettivo funzionamento e controllo dei Musei, questo anche in funzione del monitoraggio da parte dei soggetti finanziatori, come già realizzato ad esempio dalla regione Liguria¹⁵.

Un primo passo in tal senso potrebbe già essere ad esempio l'istituzione di una carta dei diritti del cittadino e dell'utente.

14 Si vedano i numerosi contributi in ALDO, 2004.

15 Sull'argomento, tra gli altri: Tomea Gavazzoli, 2000, 14-15.

BIBLIOGRAFIA

Aldo, 2004 = Aldo. Attività, Laboratori, Didattica, Orientamenti, Atti dei lavori, Macerata, 2004.

Città, 2004 = Le città invisibili. La gestione dei beni culturali nell'Italia minore, Atti del Convegno nazionale, Tolentino-Macerata, 2004.

DALL'ORSO, 2002 = DELL'ORSO S., *Altro che Musei*, Bari, 2002, p. 119.

KARP, MULLEN KREAMER, LAVINE, 1995 = KARP I., MULLEN KREAMER C., LAVINE S.D., *Musei e identità* = MuseoPoli. Luoghi per il sapere, IV, Bologna. 1995.

TOMEA GAVAZZOLI, 2000 = TOMEA GAVAZZOLI M.L., Museo e non museo, in "Nuova Museologia", 2000, 3, pp. 14-15.

MONTELLA, 2003 = MONTELLA M., *Musei e beni culturali. Verso un modello di governance*, Milano, 2003

MUSGRAVE, 1959 = MUSGRAVE R.A., *The Theory of Public Finance*, New York, 1959.

PERNA, 2004 = PERNA R., Reti museali e didattica, in *Aldo* 2004, pp. 51-8.

Valeria Rivola, Barbara Mastrocola

Pinacoteca e Museo civici di Camerino - Università di Camerino

Questo intervento intende descrivere con *poche parole* l'esperienza dei Musei Civici di Camerino a partire dal 1997.

Il 1997 è stato un anno *spartiacque* poiché i Musei hanno avuto una nuova sede e, per la prima volta, un modello di gestione congiunto tra i due principali enti pubblici cittadini: il Comune e l'Università di Camerino proprietari rispettivamente delle collezioni e della nuova sede museale.

La collocazione nell'ex convento di San Domenico recuperato e restaurato per divenire sede dei Musei civici e del Museo universitario di Scienze naturali ha garantito maggiori spazi e una conseguente migliore fruizione delle collezioni, nonché condizioni conservative ed espositive a norma con la sicurezza delle opere e il *comfort* dei visitatori.

Un altro immediato vantaggio della nuova gestione è stato quello di poter disporre stabilmente di personale di custodia, consentendo così di definire un orario di apertura e di avviare un rapporto sicuro e definito con l'utenza, con gli altri musei e le altre istituzioni: potrebbe sembrare una piccola cosa, ma ha costituito un punto di partenza importante.

Tuttavia le funzioni che competono alla gestione di un museo sono anche molte altre: la conservazione, la catalogazione, la didattica, i servizi di accoglienza, la promozione, l'informazione..., attività che spesso vengono affrontate con personale ridotto - il più delle volte una sola unità - a cui si chiede di operare con grande flessibilità e partecipazione.

I visitatori, peraltro, si aspettano di trovare, anche in realtà medio-piccole, qualità e servizi propri dei grandi musei, ma per realizzare e mantenere un'offerta elevata si devono continuamente operare scelte gestionali: se si arricchisce il *bookshop*, infatti, non si possono stampare depliant promozionali, se si compra un computer non si può installare la segnaletica esterna, se si migliora l'illuminazione non si può acquistare il sistema di audioguide e così via.

Il tema di questa tavola rotonda è l'invito a fare delle proposte concrete: e allora, presentarci come unico cliente per richiedere servizi comuni a più musei – per esempio inserzioni pubblicitarie, campagne fotografiche, acquisti di attrezzature, stampa di materiali, etc. - potrebbe essere una proposta perseguibile per ridurre i costi?

Faccio un esempio pratico: ci siamo dotati di un sistema di audioguide bilingue; l'alternativa tra noleggio o acquisto del sistema - il primo sicuramente più conveniente - nel nostro caso non si è posta; infatti il flusso annuo di visitatori non consentiva di scegliere il noleggio e quindi abbiamo acquistato il sistema investendoci le risorse economiche di un intero anno. E' stata una scelta opportuna – poiché il 90% dei visitatori ne usufruisce – ma forse se a trattare non fosse stato un singolo museo ma un'utenza maggiore, magari un sistema di più musei, si sarebbero potute ottenere condizioni migliori. Infatti la ditta fornitrice poteva essere interessata a una qualche forma di sponsorizzazione pur di affermarsi in un territorio ricco di istituzioni museali, tutte altre potenziali clienti.

La disponibilità di una sede con buoni standard di qualità per la sicurezza e la fruizione ha consentito di pensare in grande, scusatemi questo peccato di presunzione, e l'Amministrazione comunale, insieme alla direzione dei Musei civici e con il supporto insostituibile della Regione Marche, della Provincia di Macerata, dell'Università di Camerino, della Soprintendenza, nonché di Istituzioni private, ha avviato un progetto, a lungo auspicato dalla nostra comunità, per valorizzare la pittura camerinese del 400.

La realizzazione nel 2002 della mostra *Il Quattrocento a Camerino. Luce e prospettiva nel cuore della Marca* ha determinato per il museo importanti e positive ricadute non solo riguardo l'aumento della sua visibilità ma ha consentito soprattutto di valorizzare l'identità del Museo e l'istituzione è divenuta ancora di più elemento qualificante del territorio.

Gli studi avviati dal comitato scientifico hanno condotto a una nuova lettura storico-critica della stagione politica, culturale ed artistica fiorita a Camerino tra '300 e '400; i risultati, ampiamente pubblicati, hanno consentito al museo, che certo nel suo organico non può permettersi un conservatore, di disporre di una ricerca approfondita e aggiornata per fornire agli studiosi e ai visitatori una corretta interpretazione delle raccolte; allo stesso tempo le conclusioni sono divenute insostituibili strumenti di lavoro per la predisposizione di tutto l'apparato didattico: dalle audioguide ai pannelli didascalici, fino al catalogo, al materiale promozionale e al sito web attualmente in preparazione.

La documentazione fotografica realizzata nell'ambito dello stesso progetto ha consentito, almeno per una parte delle collezioni civiche, di avviare la predisposizione di un apparato iconografico da utilizzare a corredo degli inventari, come strumento di studio ma anche come mezzo di promozione delle raccolte presso i vari media.

La ricerca è all'origine di una buona gestione, è l'asse portante del valore culturale e sociale del museo stesso. La fisionomia scientifica del museo è uno dei fattori che accreditano il valore dell'istituzione nel suo complesso, assicurandone la qualità delle attività e allargandone l'utenza.

L'organizzazione di eventi legati al patrimonio artistico dell'istituzione è quindi, se realizzata per non essere solo effimero evento di moda, un investimento per la valorizzazione delle collezioni, della città e del suo territorio; ma anche le collaborazioni con l'Università e gli Istituti di ricerca attraverso *stage*, tesi di laurea, progetti di studio, sono fondamentali per mantenere aggiornato lo stato delle conoscenze e qualificarsi presso *partner* esterni.

La promozione è aspetto fondamentale da cui non è possibile prescindere affinché istituzioni di qualità come i nostri musei, situati tuttavia al di fuori degli itinerari turistici più gettonati, non rimangano sconosciuti ai più per scarsa visibilità.

Il grande successo della mostra del 2002, oltre 40.000 visitatori, ha fatto conoscere a un vasto pubblico il nostro sorprendente patrimonio artistico e la stampa nazionale vi ha dedicato servizi ed attenzione; questo anche grazie all'impegno economico destinato alla promozione – sono state infatti destinate risorse per una buona campagna pubblicitaria e per un ufficio stampa - ma ciò è stato possibile in occasione di un evento importante quale la passata mostra. Come continuare a mantenere alti l'interesse, la curiosità, la partecipazione?

La visibilità ottenuta ci impone di investire periodicamente in promozione: sarebbe improduttivo, dopo l'impegno - economico e organizzativo - profuso in un'operazione quale la passata mostra, non alimentare l'attenzione verso l'istituzione museale. Del resto la nostra offerta è di qualità e non delude il pubblico, come conferma il test di gradimento, ma come comunicarlo agli altri potenziali visitatori?

I costi di un ufficio stampa, di una campagna pubblicitaria e del materiale divulgativo sono elevati per poter progettare e realizzare una periodica attività di informazione, se affrontati da un singolo museo; forse una associazione di musei potrebbe farsi interlocutore unico - quindi più interessante - per il mercato, così da ridurre gli oneri senza rinunciare alla qualità degli interventi. Affinché il museo e le sue attività possano essere

conosciute da un pubblico più ampio possibile - ma anche attirare nuovi apporti finanziari - è indispensabile una cura più attenta che in passato all'informazione e alla promozione delle iniziative, anche quando le risorse economiche sono limitate; è indispensabile avvalersi di buone professionalità, anche queste necessariamente esterne e quindi con un costo, che sappiano comunicare all'esterno la cultura e la missione del museo. Si potrà così evitare di disperdere risorse in opportunità mancate.

Le strutture museali possono beneficiare nello svolgimento delle loro attività del contributo di sponsor, figure esterne con cui instaurare rapporti di collaborazione per una reciproca valorizzazione. Purtroppo sponsor di qualità che forniscano un valore aggiunto all'immagine del museo, o che concedano contributi economici, sono sempre più difficili da catturare nel nostro contesto produttivo e sociale, sia perché è alta la concorrenza nella ricerca di finanziamenti sia perché la visibilità di ritorno che il museo può offrire, visti gli ordinari flussi di visitatori, potrebbe non sembrare sufficiente a giustificare il loro intervento.

Se motori di ricerca come Google, Virgilio o Yahoo, o portali tematici, segnalassero i nostri musei sicuramente ne aumenterebbero la visibilità, ma un museo come il nostro cosa può offrire in cambio? Forse istituzioni centrali (per esempio la Regione), essendo partner più importanti ed ambiti, potrebbero mediare accordi contando sul reciproco interesse ad aumentare la nostra visibilità sulla rete informatica.

L'organizzazione di mostre ed eventi temporanei, a diverso livello, sembrerebbe in questi ultimi anni un altro impegno a cui i musei non possono sottrarsi per mantenersi visibili e attraenti.

E' sicuramente vero, infatti risulta da più parti che, a fronte di un pubblico abbastanza scarso che visita le collezioni permanenti, questo stesso pubblico con più facilità affronta code, prenotazioni, trasferimenti per visitare rassegne temporanee.

Da un rapporto dell'Istat del 2003 risulta addirittura che le visite degli italiani alle mostre occupano il secondo posto, dopo il cinema, nella classifica dei passatempi preferiti, prima delle manifestazioni sportive, relegate in terza posizione.

Sono dunque le mostre a portare visitatori ai musei. Non credo solo perché le collezioni esibite siano più affascinanti o ricche di quelle permanenti, ma perché la mostra viene meglio comunicata al pubblico. In primo luogo con gli articoli sulla stampa, con la pubblicità e poi, assai importante, con il *passaparola*. Inoltre l'evento temporaneo viene visto come un'occasione di socializzazione: si organizza un viaggio con gli amici, ci si confronta sul gradimento, è di tendenza raccontarlo ad altri.

Tuttavia per un museo non solo è comprensibilmente gravoso organizzare continui eventi di largo respiro a valenza nazionale, che sono poi quelli che forse potrebbero attirare l'attenzione di sponsor prestigiosi, ma è anche difficile reperire le risorse necessarie per organizzare le *piccole rassegne* di qualità che, supportate da un buon progetto scientifico, riescano a essere trainanti per il museo e la città che le ospita.

Pertanto se è opportuno promuoversi attraverso questa modalità, come reperire le risorse necessarie?

Ritorniamo al discorso degli sponsor: cosa può offrire il Museo civico di Camerino a uno sponsor come la Telecom, l'Enel, la Tod's, la Frau, l'Associazione degli industriali o a un Istituto bancario? E' attuabile predisporre una ricerca centralizzata di sponsorizzazioni?

In *poche parole* se è vero che la risorsa culturale viene sempre più considerata dagli enti amministrativi strumento di sviluppo territoriale e sociale, se è vero che il Museo civico, nella nostra realtà, rappresenta uno dei principali poli di attrazione, allora è necessario che gli enti competenti intervengano con *fatti concreti e costanti*, innanzitutto per assolvere l'impegno primario della conservazione e della tutela del patrimonio, quindi per sostenere progetti che rispettino e valorizzino i fini istituzionali e i significati intrinseci ad ogni specifica istituzione museale in un contesto integrato da buoni servizi turistici.